

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABIANNE CHRYSTIANNE DE AZEVEDO

**PARA ALÉM DO VÍSEL:
A VIRADA EDUCACIONAL E O ENSINO DA ARTE NO CONTEMPORÂNEO**

**VITÓRIA
2017**

FABIANNE CHRYSTIANNE DE AZEVEDO

**PARA ALÉM DO VÍSEL:
A VIRADA EDUCACIONAL E O ENSINO DA ARTE NO CONTEMPORÂNEO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr.^a Moema Lúcia Martins Rebouças

VITÓRIA

2017

FABIANNE CHRYSTIANNE DE AZEVEDO

**PARA ALÉM DO VÍSEL:
A VIRADA EDUCACIONAL E O ENSINO DA ARTE NO CONTEMPORÂNEO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. César Pereira Cola
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ramalho e Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina

A Deus, pelas bênçãos sem medida.

A Gilberto e Jeanne, pelo apoio e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Acolho no meu coração muitos momentos que só fizeram sentido, porque pessoas me apoiaram, acreditaram em mim e me sustentaram para seguir em frente. Conheci a professora *Moema Lúcia Martins Rebouças* na graduação em 2014 e, desde então, sua leveza, ternura, alegria, atenção e dedicação são referências que não mais esquecerei. Não foram apenas momentos de orientação. Quando estive fraca, ela me animou, quando tentei correr sem necessidade, ela me disse que tivesse calma e, agora que acabou, não consigo dizer fim. Acredito em um até breve e em outros encontros com ela, seja em uma leitura de artigo, em um lanche no fim da tarde, seja em um encontro sem planejamento na padaria. Levarei seu sorriso comigo, querida Moema.

À família, sem cujo apoio não seria possível chegar até aqui: meus pais, tias, irmãos, sobrinhos e primos. Cada palavra, empurrão, lanchinho, paciência, sorriso, abraço e colo quentinho me fez persistir.

Aos amigos que estiveram comigo a cada vírgula, ponto ou interrogação que fiz e compartilhei com eles. Cada um carrega um sentido presente no meu olhar, no meu ouvir e no meu falar.

À equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e aos funcionários que fazem um trabalho de dedicação e esforço para o bom funcionamento do curso, em especial ao professor doutor Rogério Drago. Sei que foram poucos os encontros, mas seu apoio fez a diferença no começo do curso e agora também, com sua participação na banca de avaliação. À professora doutora Sandra Ramalho de Oliveira, pela gentileza de participar da banca de defesa desta dissertação.

RESUMO

Com o intuito de aprofundar os debates existentes entre a educação e a arte, este estudo busca vincular as estratégias pedagógicas adotadas no fenômeno da Virada Educacional (VE) no campo da arte com o ensino das Artes Visuais no Brasil, na contemporaneidade. Para tanto, com base na semiótica francesa, em especial os regimes de sentido e de interação, toma como *corpus* teórico dois textos críticos sobre a VE, “How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?”, de Claire Bishop, presente no livro *Artificial Hells – Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (sem tradução para o português) e o terceiro capítulo da dissertação de Mônica Hoff Gonçalves, nomeado como *A virada educacional e contexto de arte brasileiro*. Com base nas categorias semânticas depreendidas desta análise, em um segundo momento da pesquisa, analisa as produções teórico-práticas no formato de artigo científico dos docentes-pesquisadores que disponibilizam suas experiências pedagógicas nos anais de eventos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) – Comitê Educação em Artes Visuais e nos simpósios temáticos propostos. Com isso, objetiva perceber as reverberações das problematizações presentificadas na VE e suas apropriações pelos educadores formadores de professores de arte no Brasil contemporâneo. Com 49 artigos analisados, percebeu-se que as práticas dos docentes-pesquisadores estão em diálogo com as atuais produções artísticas que trabalham como a educação em suas poéticas de ação.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Virada educacional. Formação de professor.

ABSTRACT

In order to expand discussions between art and education, this study aims to bind pedagogical strategies adopted on the phenomenon of Educational Turn in the Art Field with visual art teaching in Brazil in the contemporary time. For this purpose, based on the French semiotic, specially sense generators and interaction regime, take as theoretical corpus two target texts about the Educational Turn, “How do you bring a classroom to life as if it were a Work of Art?”, by Claire Bishop, from the book *Artificial Hells- Participatory Art and the Politics of Spectatorship* and the third chapter of Mônica Hoff Gonçalves' dissertation, named “Educational Turn and Brazilian Art Context”. Starting from semantic categories comprehended from this mentioned analysis, on a second moment, it examines theoretical and practical productions in a scientific article format by academic researchers who make their experiences available on the National Association of Art Researches proceeding events (ANPAP – Visual Arts Educational Committee and Thematic proposed Symposium). With all these, it aims to realize reverberations of problematizations presented on Educational Turn and their appropriations by Art Teachers trainers in Brazil nowadays. 49 articles were assessed and it is possible to observe that the practice of academic researchers is in full dialogue with current artistic productions which work with education on their poetic action.

Keywords: Visual art teaching. Educational turn. Teaching training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – HIRSCHHON, Thomas. <i>Spectre of Evaluation</i> . 2010. Tinta sobre papel .	15
Figura 2 – Mentira Repetida, Rodrigo Braga. Vídeo 5'20", 2011. Frame de vídeo ...	17
Figura 3 – BEUYS, Joseph, <i>Lecturing at the School of the Art Institute</i> , 1974.	
Registro de performance.....	30
Figura 4 – BALDESSARI, John, <i>I will not make any more boring art</i> , 1971. Registro de performance	36
Figura 5 – BRUGUERA, Tania. <i>Cátedra Arte de Conducta</i> , 2002 – 2009. Registro de performance	56
Figura 6 – Casa M, 8. ^a Bienal da Mercosul, 2011	67
Figura 7 – A janela como desencadeadora de experiência visiva. Registro de ação dos alunos.....	93
Figura 8 – MARCELLE, Cinthia. <i>Sobre esse mundo</i> . 2009-10. Registro de Instalação artística	102
Figura 9 – Interações entre linguagem visual e processos de subjetivação: um relato de experiência. Registro de ação dos alunos	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variação quantitativa dos artigos selecionados no CEAA/CEAV e simpósios temáticos a cada ano.....	75
Gráfico 2 – Formação inicial dos autores principais.....	81
Gráfico 3 – Campo de atuação dos autores principais.....	82
Gráfico 4 – Nível de ensino de ocorrência das práticas desenvolvidas.....	83
Gráfico 5 – Palavras-chave mais utilizadas nos artigos selecionados para análise.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que abordam a VE – dissertações.....	37
Quadro 2 – Pesquisas acadêmica que abordam a VE – teses.....	38
Quadro 3 – Encontros anuais: local do evento, tema norteador, artigos submetidos.....	72
Quadro 4 – Artigos selecionados nos CEAA/CEAV.....	72
Quadro 5 – Simpósios temáticos: artigos submetidos e artigos selecionados por ano.....	75
Quadro 6 – Distribuição geográfica dos arquivos selecionados.....	79
Quadro 7 – Instituições participantes por região geográfica.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
Car – Centro de Artes
CEAA – Comitê de Ensino-aprendizagem da Arte
CEAV – Comitê de Educação em Artes Visuais
CPS – Centro de Pesquisas Sociosemióticas
ET – *Educational Turn*
GEPEL – Grupo de pesquisa de processos educativos em arte
Mercosul – Mercado Comum do Sul
ONG – Organização não governamental
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SC – Santa Catarina
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	MODOS DE RE-COMPOR, RE-TECER E RE-APRESENTAR – REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
3	A VIRADA EDUCACIONAL DA ARTE.....	29
4	MOLDURA ENUNCIATIVA DA INVESTIGAÇÃO – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	36
5	UMA PRIMEIRA VISADA.....	51
5.1	COMO TRAZER VIDA A UMA SALA DE AULA COMO SE ELA FOSSE UMA OBRA DE ARTE?.....	51
5.2	ESPAÇOS DE VIVÊNCIA E DE DIÁLOGOS.....	61
6	OS ANAIS DA ANPAP: DISCURSOS DE PROCESSOS VIVIDOS E COMPARTILHADOS.....	69
6.1	O CAMINHO PERCORRIDO – DA COLHEITA À COLEÇÃO DE DISCURSIVIDADES.....	71
6.2	O TEMPO, AS MARCAS E OS MODOS DAS PRÁTICAS INTERATIVAS.....	77
6.3	O QUE DIZEM: A ANÁLISE DOS DISCURSOS.....	84
6.3.1	A participação do público.....	85
6.3.2	A atuação do propositor.....	89
6.3.3	As temáticas abordadas.....	93
6.3.4	A apreensão do sentido.....	100
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A – Ficha de informações dos artigos selecionados.....	114

APRESENTAÇÃO

Este estudo se apresenta como uma continuidade das inquietações oriundas de reflexões sobre o ensino da arte no contemporâneo, ao problematizar os modos de construção de sentido proporcionados pela arte. O desejo que percorre esta pesquisa vincula-se à possibilidade de continuar minha formação mesmo antes de iniciar uma prática docente de fato, pois faço parte da primeira turma a usufruir uma alteração normativa do edital, para ingressar no curso de mestrado do PPGE/UFES¹, na qual não seria mais exigida dos participantes uma experiência prévia de dois anos no campo da Educação². Efetivamente porque, mesmo antes de finalizar a licenciatura em Artes Visuais nessa universidade e iniciar o mestrado, realizei práticas pedagógicas de ensino da Arte³ em diálogo com as propostas educativas que serão apresentadas nesta pesquisa.

Em 2014, desempenhei trabalhos de curadoria pedagógica em exposições de artistas visuais nos estados do Espírito Santo e Rio de Janeiro⁴. Desde a graduação, com a amiga e parceira de pensamentos Ariny Bianch, comecei a refletir sobre os imbricamentos existentes entre a arte (principalmente as visuais), a educação (na contemporaneidade) e um terceiro componente que, em todas as nossas ações, se faz presente de forma crucial: a vida.

A presença desse componente no conjunto não ocorre de maneira fortuita. O entrecruzamento da vida nesse processo fundamenta-se nas apropriações do cotidiano percebidas na arte contemporânea, principalmente após a década de 1960,

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (ano de referência: 2016).

² Na apresentação desta pesquisa, utilizo a primeira pessoa do singular em meus esclarecimentos e comentários como forma de compartilhamento dos primeiros passos profissionais como educadora, curadora e pensadora no campo da Arte. No decorrer da pesquisa, o texto se apresenta na terceira pessoa do plural em reconhecimento das múltiplas contribuições que recebi no processo de escrita deste texto.

³ O termo “Artes” ou “Artes Visuais” com letra maiúscula será empregada como área curricular e “arte” com letra minúscula se refere ao campo de discussão teórico-prática de pensamento estético.

⁴ Entre as práticas realizadas, destaca-se: Ação “Confronto” – Rodrigo Braga; Exposição Agricultura da Imagem – Galeria de Arte do Banco Nacional do Desenvolvimento – BNDES RJ [2016]; Exposição “Fermento” – Joana Quiroga – Secult ES [2016] – Curadoria Educativa/Pedagógica, Bate-papo” NU NA GALERIA” – Nicolas Soares; Exposição Esta Aporia: AMENSAL – Casa Porto das Artes Plásticas – Vitória-ES – Ação Educativa [2016]; Exposição “Cartografias Sensíveis no Espaços Escolar” – mostra realizada para o XII Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte – Galpão do Centro de Artes – Car/UFES [2017] – Curadoria Educativa/Pedagógica.

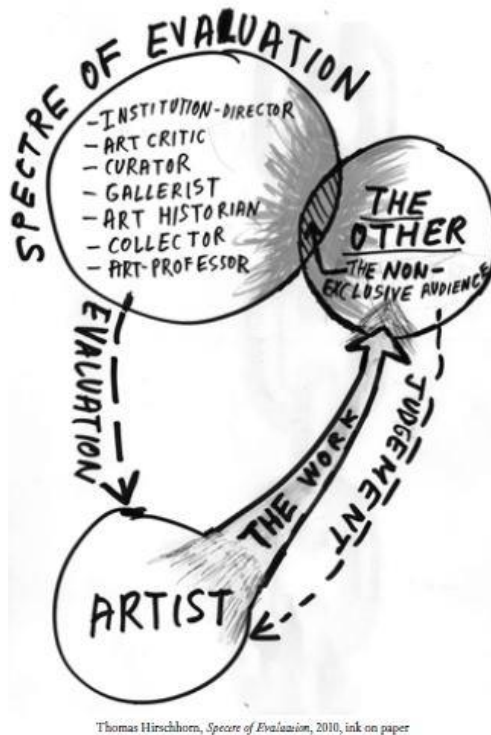
e nas transformações sociais pós-modernas ocorridas nos diferentes campos das ditas Ciências Humanas. Tais processos participam de nossas estratégias de trabalho, inquietações e questionamentos, em especial como suas reverberações contribuem e problematizam o ensino da arte no contemporâneo, de maneira que os sentidos gerados nessa confluência possam atravessar os participantes – alunos e educadores – de forma efetiva, tanto coletiva quanto individualmente.

Nesses processos, em grande parte das vezes, traçamos mapas. A ideia de cartografar pensamentos nos acompanha em uma tentativa de territorialização dos diálogos presentes em nossos projetos de trabalho. Em muitos desses mapas, notamos a presença pulsante de uma triangulação que se tornou a peça-chave para nossos embates. Nos vértices desse triângulo, temos a arte, as instituições e o público⁵. A arte, nesse caso, abarca os artistas, suas produções e seus processos criativos. Como instituição, incluímos os espaços expositivos e culturais, tais como museus, galerias e eventos expositivos. Considerando que o público passível de interação com os outros dois componentes do triângulo é composto por pessoas com múltiplas características, o foco dado à pesquisa é o público comprometido com a educação básica, tanto os educadores atuantes no ensino básico quanto os formadores que atuam no ensino superior, em licenciaturas e bacharelados dos diferentes centros acadêmicos do país.

Em nossas reflexões, de como se dá a continuidade do processo iniciado nos espaços de fomentação da arte, isto é, ONGs, museus, bienais, ou de como uma formação de professor ou um material educativo recebido em uma exposição são recebidos na escola, na rua, na vida. E essa inquietação se justifica no fato de que tradicionalmente onde deveriam ocorrer trocas e um produtivo acompanhamento das possibilidades de interação inseridas no desenho do nosso triângulo existe um isolamento camuflado por demandas, premissas ou mesmo uma despreocupação com a continuidade das questões levantadas por uma obra de arte ou um projeto pedagógico para além do muro das instituições culturais que conhecemos.

⁵ Durante a pesquisa, encontramos uma figura em diálogo com nossas preocupações, uma ilustração do artista Thomas Hirschhorn (2010). A imagem (figura 1) sugere um espectro de avaliação das artes que envolve as comunidades em interação nesse campo, os artistas, o público especialista e uma audiência não exclusiva.

Figura 1 – HIRSCHHON, Thomas. *Spectre of Evaluation*. 2008. Tinta sobre papel



Fonte: Disponível em: <<http://www.e-flux.com/announcements/38814/art-and-politics-as-usual/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

O educador que trabalha com a arte possui a enorme responsabilidade de atuar entre dois campos que constantemente são separados, a Ciência da Educação e as atividades artísticas. Inseridos nesse território híbrido – vistos como um enorme e efervescente quintal de possibilidades críticas, estéticas e de reformulação de posições –, pode-se objetivar o entendimento da arte como reconhecida e privilegiada área de conhecimento.

Nesse contexto, buscamos problematizar a possibilidade de pensar e atuar como artista, mesmo não o sendo na prática, no sentido de ele perceber e se apropriar de um processo de criação próprio, ao se posicionar em uma zona de fronteira entre ser artista e educador. Um espaço onde não há distinção entre os gestos, e sim preocupação com o público (alunos) e com a recepção do que será exposto, em busca de uma construção de conhecimento, com uma autoria e uma autonomia do fazer do professor.

1 INTRODUÇÃO

Em 2016, no segundo dia da exposição “Agricultura da Imagem” do artista amazonense Rodrigo Braga⁶, Neide⁷ estava paralisada em frente à projeção do vídeo “Mentira repetida”, uma ação realizada pelo artista em uma das ilhas do arquipélago fluvial de Anavilhanas, no interior do Amazonas. O vídeo mostra o registro do artista em meio à natureza do local gritando por 5’20” até quase perder a voz em um ambiente que, em um primeiro momento, poderia parecer vazio, mas o que não está visível não significa ausência. No enquadramento do vídeo, vemos apenas o corpo do artista envolto em árvores e plantas, com pouca luminosidade, pois a mata fechada impede a entrada da luz. Quase podemos sentir a umidade do local na pele do artista que se entrega em uma performance que rompe o silêncio da floresta (figura 2).

Com um balde de um lado e uma vassoura na outra mão, vestida com o uniforme de uma empresa do serviço de limpeza e manutenção, Neide parecia hipnotizada pelo que via. Paramos do seu lado e, como responsáveis pelo educativo naquela exposição, percebemos que aquele momento era de enorme importância para uma futura reflexão sobre as obras, a exposição e o outro. Respeitamos pacientemente o fim da projeção. Enfim, fizemos a pergunta: “o que você achou?”. Neide respondeu: “sou eu, sou eu que estou gritando ali... gritando para os meus problemas, para as dificuldades, para a vida”. E seguiu seu caminho, sem nada mais falar, e nós, colocados no posto de “entendedores” da arte, ficamos ali, por alguns minutos, deliciando-nos com o que tinha acabado de acontecer. Possivelmente Neide alcançou um nível de interação com a proposta que muitos especialistas e interessados pela arte (falo de mim mesma) não alcançariam. Mas o que aconteceu ali?

As coisas do mundo têm nesse o seu lugar. Elas entram no campo perceptivo do sujeito a partir de uma consonância de posições entre as que elas ocupam e as ocupadas pelo sujeito. Esse encontro fortuito possibilita toda uma nova sensibilização do sujeito na sua percepção do circundante (OLIVEIRA, 1995, p. 229).

⁶ A exposição aconteceu entre os dias 8 de março e 15 de abril, no Espaço BNDES, no Centro do Rio de Janeiro, com uma mostra das pesquisas visuais do artista em vídeo e fotografia sobre seus embates com o outro, com o ambiente e consigo mesmo.

⁷ Nome fictício.

Figura 2 – BRAGA, Rodrigo, *Mentira Repetida*. Vídeo 5'20", 2011. Frame de vídeo



Fonte: Disponível em: <<http://www.rodrigobraga.com.br/Mentira-repetida>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

A impressão é que Oliveira está falando diretamente do que talvez Neide tenha experimentado. A coisa do mundo que entrou em consonância com a posição ocupada por uma pessoa, em um determinado período de sua vida, em suas dores e dificuldades, cansado de ouvir mentiras repetidas, em um momento inesperado de um dia comum, foi uma criação artística, um *objeto estético*. Oliveira continua sua reflexão e pontua que um sujeito bem posicionado ante um objeto bem postado denota as condições básicas para ocorrer o que a semiótica francesa reconhece como uma *fratura*, provocada por um *encontro estético*. Nesse encontro, ocorre uma quebra da continuidade do mundo com o objeto que ficou imperceptível para muitos, mas não para Neide. Na quebra, um dos *traços* do objeto sobressai dentro do seu conjunto de articulações semânticas, no encontro com os sentidos do sujeito. Pode ser um cheiro, uma luz, um sabor, a temperatura, um som, um grito.

Como teoria de análise do discurso, a semiótica de Greimas defende que um objeto estético que promove uma fratura no outro se transforma de objeto em sujeito e o encontro passa a ser regido por um “valor” comum. Que mentira repetida nos faz gritar ou querer gritar para o nada? Que valor o gesto do artista assumiu no encontro com Neide? O valor se estabelece na/pela relação entre os dois participantes do encontro.

No relato do que aconteceu com Neide na exposição supostamente, segundo o que Greimas aponta em seus últimos estudos sobre a semiótica, concebeu-se o percurso de uma *apreensão estética* para uma construção de sentido concebida no contexto de uma relação particular ocorrida entre um sujeito e um objeto de valor.

Por meio da semiótica francesa⁸, podemos reconhecer, em diferentes experiências vividas, como no exemplo dado acima, um conjunto de mecanismos da sequência discursiva contida em um *evento estético*. Tomamos por exemplo o que podemos supor dessa experiência, já que não tivemos a oportunidade de nos aprofundarmos nos sentidos despertados por Neide. O processo de significação de nossa “personagem” inicia-se em sua disposição de ver o vídeo em seu ambiente de trabalho, sem um convite nem um preparo prévio, mas que, segundo as observações de Greimas, principalmente as abordadas no livro *Da Imperfeição* (2002), as relações criadas entre os participantes de um evento estético não ocorrem de forma natural. Assim,

[...] sua condição primeira é a parada do tempo, marcada figurativamente pelo silêncio que bruscamente sucede ao tempo cotidiano, representado como um ruído ritmado. A esse silêncio corresponde uma parada repentina de todo o movimento no espaço, uma imobilização do objeto-mundo [...] (GREIMAS, 2002, p. 31).

O silêncio de Neide foi interrompido pelos gritos no meio da mata que, em sua quietude, ouvia a performance do artista. Mas, segundo Greimas (2002), a fratura ocorrida nesse evento promoveu uma quebra na dimensão da cotidianidade do sujeito. Na passagem para esse novo estado de significação, há um deslumbramento que ocorreu no plano visual, no discurso sincrético do vídeo. Após esse momento “relâmpago” inserido no cotidiano, Greimas (2002) ainda compartilha outra fase do evento que ocorre em consequência de um amplo exame feito pelo sujeito em suas experiências precedentes. Podemos perceber esse processo na fala de Neide: “sou eu, sou eu que estou gritando ali”. O comentário é a manifestação nostálgica que sucede à experiência que ocorre no evento estético.

⁸ Teoria de análise do discurso que busca a construção do sentido ao considerar em suas análises tanto os mecanismos sintáticos e semânticos, como também compreender o discurso como “objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos” (FIORIN, 2005, p. 10).

Assim, participam desse encontro inserido na cotidianidade uma ruptura, uma fratura, que leva a uma relação sensorial entre o objeto e o sujeito, resultando em uma construção de um valor comum, e a uma reflexão anunciada na nostalgia despertada. Esses são alguns dos elementos constitutivos da *apreensão estética* do encontro de Neide naquela tarde de uma semana qualquer em sua vida.

No operar sensível do sujeito com um objeto estético, o ensino da arte assume um lugar de primordial importância nos diferentes níveis educacionais, quando refletimos sobre o papel do educador nesse processo. Os debates sobre como as práticas instituídas nos cursos de formação superior em Artes Visuais, nas escolas de educação básica e em outros espaços constituem diferentes modos de ser professor. Sem buscar valorar uma escolha pedagógica em detrimento de outras, nem muito menos buscar fornecer conselhos ou métodos para uma boa atuação profissional em nossas escolas, nosso propósito está em interrogar as transformações observáveis nas performances pedagógicas e discursivas, ao problematizarmos as práticas docentes, e, em diálogo com as mudanças que a arte apresenta no contemporâneo, perceber como se dão as contribuições desses profissionais na formação dos sujeitos.

Muito mais do que desenvolver habilidade de codificação e reprodução, o ensino dos valores estéticos auxiliam nas relações interpessoais, na interação com os espaços, no entendimento histórico e social do contexto cultural em que estamos inseridos, assumindo um papel imprescindível na formação dos discentes, ao possibilitarmos outros rumos provenientes de desfrutar “[...] o que se apresenta nos encontros de coisas, objetos, outros sujeitos, em circunstâncias que são vividas e desabroçam com o vislumbrar dos sentidos no sentir” (OLIVEIRA, 2013, p. 178).

Assim, no encontro entre a educação e arte, é preciso considerar as relações criadas entre o sensível e a razão, que, de modo complementar e intercomunicante, por meio dos arranjos múltiplos advindos dessa vinculação, “[...] concedem autonomia ao sujeito apto a recorrer tanto a um quanto a outro nos processamentos significantes” (OLIVEIRA, p. 178).

Com o intuito de aprofundar e aproximar o debate sobre os processos de retroalimentação entre a arte e a educação, nosso estudo buscou vincular um

fenômeno contemporâneo da arte que se apropria de propostas pedagógicas como prática poética e suas possíveis reverberações no ensino da arte. Tal fenômeno, conhecido como a Virada Educacional (VE), é um movimento da arte contemporânea ocidental no qual ações de artistas e curadores de exposições nacionais e internacionais são engendradas por estratégias educacionais, tais como encontros, diálogos, provocações, conferências, métodos e programas pedagógicos alternativos, sendo consideradas processos de criação curatoriais e artísticas.

Para perceber as possíveis ressonâncias desse perfil de prática artística no ensino da arte, nosso objetivo primário busca **analisar como (e se) as propostas educacionais presentes na VE possuem eco nas produções científicas de docentes-pesquisadores que compartilham seus experimentos científicos de modo a fomentar discussões sobre o ensino da arte no Brasil na contemporaneidade**, e desenvolve os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, nos discursos dos textos críticos sobre a VE, as estratégias educacionais utilizadas pelo fenômeno.
- Analisar os discursos científicos dos docentes-pesquisadores após as questões levantadas pela VE.
- Investigar como e de que modo as problematizações presentificadas nos textos críticos sobre a VE foram assumidas, ou não, pelos docentes-pesquisadores que atuam na formação dos professores da educação básica do país.

Para alcançar os objetivos listados, foram realizadas as atividades descritas a seguir. Em primeiro lugar, no segundo capítulo de nosso estudo, com o intuito de “re-compor”, “re-tecer” e “re-apresentar”⁹ as relações de interação presentes entre a educação e a arte, foram utilizados como referencial teórico-metodológico os estudos desenvolvidos pela semiótica francesa e o seu modelo de análise da significação proposto por Greimas em diálogo com os estudos levantados pela sociossemiótica com base em Eric Landowski.

⁹ Foi utilizado o hífen como licença poética para enfatizar os processos de análise empreendidos neste processo analítico de textos.

No terceiro capítulo, abordamos questões referentes ao movimento da VE no campo da arte, no sentido de um uso expandido da educação como espaço de reflexão e suas reverberações advindas das práticas artísticas e curatoriais contemporâneas ocidentais desde o fim do século XX até os dias de hoje. O quarto capítulo, ainda dentro da primeira fase da investigação, compreendeu uma busca exploratória no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e compôs o capítulo de revisão de literatura, denominado Moldura enunciativa da enunciação¹⁰, que resultou em um importante procedimento metodológico para a construção do tipo da pesquisa documental proposta em nossa investigação. Reconhecemos a revisão de literatura como um mecanismo que oferece ao pesquisador uma possibilidade de perceber e problematizar as questões levantadas por outros pesquisadores e pensadores em diferentes pesquisas sobre determinado tema específico, o que contribui para novos apontamentos e novos estudos.

Dos referenciais teóricos foram depreendidos os textos que participam da segunda etapa de nossa metodologia, compreendidos no quinto capítulo do estudo. Para a análise da seleção dos textos críticos dessa etapa, elegemos a professora em cursos de formação de artistas, autora e crítica de arte inglesa Claire Bishop, pelo reconhecimento de que as investigações mais recorrentes sobre a VE se encontram nos espaços internacionais de discussão, além de ser uma referência recorrente em muitas pesquisas encontradas sobre o tema em questão.

Entre suas produções literárias sobre arte, selecionamos o capítulo *How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?*¹¹, encontrado no livro *Artificial Hells- Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, disponibilizado para o público no formato digital na internet, sem tradução para o português. Bishop discute arte participativa, a virada social na arte, com pontuações que consideram questões históricas da arte e também econômicas e sociais. O último capítulo é dedicado exclusivamente a trabalhos e conceitos que se sustentam em projetos pedagógicos de artistas contemporâneos. Bishop expõe suas opiniões e posicionamentos sobre o assunto com base em exemplos de ações de artistas que apresentam esse perfil.

¹⁰ Termo proposto por Teixeira (1996) para designar o que é considerado e engloba um contexto a ser semiotizado. Nessa investigação, engloba os intertextos e interdiscursos que a antecederam.

¹¹ "Como trazer vida a uma sala de aula como se fosse uma obra de arte?" (Tradução nossa).

A respeito das investigações nacionais realizadas sobre a VE, o segundo texto eleito encontra-se na dissertação produzida por Mônica Hoff Gonçalves (2014), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais. Em seu trabalho, a autora compartilha suas considerações sobre a VE nos espaços e práticas desenvolvidas no Brasil. Diferentes colaboradores foram entrevistados ou responderam a um questionário, para sustentar uma reflexão de como o movimento VE se apresenta e é apropriado no país, respeitando nossas realidades sociais e políticas e fornecendo um panorama que expõe certas características e potencialidades peculiares brasileiras. Assim, percebemos atributos que consideram as diferenças espaciais, econômicas e sociais sobre o fenômeno artístico em questão.

Optamos por buscar o devir do sentido presente na VE apoiados no olhar de duas pesquisadoras e de seus textos críticos que debatem o fenômeno em razão de considerarmos a atividade crítica um tipo de fazer interpretativo que estabelece uma relação entre o público e os conceitos abarcados nas diferentes linguagens, neste caso, textos visuais em intrínseca relação com a educação (FIORIN, 1996).

No terceiro e último momento da pesquisa, em nosso sexto capítulo, fundamentados nas categorias semânticas depreendidas dos textos anteriormente citados, que apontaram as escolhas educacionais da VE, realizamos o mapeamento e análise da produção científica dos docentes-pesquisadores que publicam suas práticas e reflexões na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), no formato de artigos científicos submetidos ao Comitê Educação em Artes Visuais (CEAV) e/ou nos simpósios temáticos propostos nos encontros, por entendermos ser um relevante banco de dados da produção científica e cultural do país sobre arte e seu ensino.

A ANPAP é, segundo consta em seu estatuto social¹², uma entidade de natureza científico-artístico-educativa que reúne pesquisadores, centros e instituições de pesquisa no campo da arte visual. Com mudança de diretoria a cada dois anos, o evento anual ocorre em diferentes cidades do país, com o intuito de promover os estudos realizados pelos pesquisadores. Para se associar à ANPAP, o pesquisador

¹² Disponível em: www.anpap.org.br. Acesso em: 23 jun. 2016.

deve, nos eventos anuais, submeter o seu currículo ao comitê a que deseja integrar, que, após analisado pelos componentes, o nome do pesquisador é levado à assembleia geral. Fazem parte dessa associação tanto os membros fundadores, pioneiros na pesquisa em Artes em nosso país, como Ana Mae Barbosa e Aracy do Amaral, como pesquisadores iniciantes. A maioria são professores do ensino superior que atuam em cursos de formação de professores de Artes nas distintas instituições que ofertam esse curso em nosso país. Por esse motivo, a ANPAP cumpre, desde a sua criação, um importante papel na difusão da pesquisa em Artes em nosso país, e o que é discutido nesses fóruns tem alcance nos cursos de formação de professores e, por meio destes, as discussões alcançam a educação básica.

Pretendemos conhecer como são visibilizadas nos artigos da ANPAP as pesquisas teórico-práticas no campo das Artes Visuais que estão em diálogo com as questões levantadas na VE. Nossa escolha de investigação dos anais da ANPAP se deve ao reconhecimento da importância do evento como uma plataforma de divulgação das pesquisas teórico-práticas realizadas no campo das Artes Visuais, nas últimas três décadas, as quais resultaram em práticas, discursos e estratégias artísticas e pedagógicas, um profuso espaço científico e cultural específico das produções investigativas, artísticas e educacionais do país. Sendo assim, nossa investigação se apresenta como uma pesquisa de análise documental, de cunho qualitativo. Diferentemente da pesquisa bibliográfica propriamente dita, na qual se fundamenta nas contribuições de diferentes autores sobre um assunto específico, a pesquisa documental explora “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

2 MODOS DE RE-COMPOR, RE-TECER E RE-APRESENTAR – REFERENCIAL TEÓRICO

Para “re-compor”, “re-tecer” e “re-apresentar” que a leitura, interpretação e análise do nosso estudo se propõem, o referencial teórico e metodológico escolhido é o da semiótica discursiva, ou semiótica greimasiana¹³. Desde a análise dos textos críticos (BISHOP, 2012; GONÇALVES, 2014) que fundamentam as demais escolhas produzidas em nossa pesquisa, a tessitura analítica escolhida é a semiótica, reconhecida como uma teoria da significação de análise discursiva para todos os tipos de texto, desde os verbais, orais/verbais aos visuais, audiovisuais, sonoros.

A semiótica greimasiana e suas contribuições para os mecanismos de produção de sentido consideram o texto concatenado à vida no cotidiano e os eventos que a circundam. Muitas vezes, a semiótica francesa é reconhecida por sua origem estruturalista, uma proposta de estudo ortodoxa, como um modelo de análise, uma “[...] disciplina deliberadamente fechada sobre si mesma, pronta a encaixar qualquer objeto nos seus esquemas canônicos” (LANDOWSKI, 2016, p. 210), postura adotada não pela teoria em si, mas pela maneira que foi empregada por seus estudiosos com formação e atuação durante as décadas de 1970 e 1980.

Dentro de uma concepção mais recente da mesma teoria, a abordagem adotada nesta pesquisa pretende dar conta da apreensão de sentido, considerando a presença sensível dos sujeitos no mundo e ponderando os acontecimentos que os envolvem e a maneira como eles são apropriados e compartilhados com o outro. Os acontecimentos, em nosso estudo, apoiam-se nas discussões presentes no campo da arte, mas que extrapolam suas fronteiras e assumidamente abraçam o cotidiano educacional, com a intenção de ressignificar suas práticas e construir saberes.

Assim como preconizou Greimas (2002), reconhecemos a semiótica como uma disciplina ancilar das ciências humanas, ao considerar suas contribuições para a

¹³ Greimasiana pois o nome de seu principal fundador é Algirdas Julien Greimas.

educação, como pontua Ana Claudia de Oliveira¹⁴. Para a autora, a semiótica se faz presente como uma possibilidade de arcabouço teórico e metodológico em que a educação se efetua, não apenas na sala de aula, mas também nas pesquisas que buscam pensar a educação e suas fundamentações, de forma a considerar as interações criadas entre todos os sujeitos envolvidos, seja nos processos artísticos (artistas, espaços expositivos, espectadores), incluindo os educadores que lidam diretamente com o ensino da arte e configurando-se como um aporte teórico de análise das práticas significantes e da sua produção de sentido (OLIVEIRA, 2014).

Oliveira destaca que, diante dos fenômenos sociais (nesta pesquisa, a VE como um movimento híbrido entre a educação e a arte e os discursos do docente-pesquisador), é preciso estudarmos os modos de operação, os mecanismos de funcionamento e a produção de efeitos de sentido pela seleção de recortes no objeto “[...] que permitam chegar as partes significativas que reoperem o todo” (OLIVEIRA, 2014, p. 297). Deste modo, para trabalhar com textos e os discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos na VE, é preciso salientar que, para a semiótica francesa, o conceito de texto se apresenta de forma diferente do conceito de discurso. Enquanto texto se constitui da união entre o plano de conteúdo e o plano de expressão, o discurso é, segundo Barros (2005), a narrativa “enriquecida” pelas escolhas do sujeito da enunciação.

O plano de conteúdo compreende o percurso gerativo de sentido que se apresenta didaticamente em três etapas, a saber: 1) nível fundamental, em que são percebidas as oposições semânticas; 2) nível narrativo, no qual percebemos a narrativa do ponto de vista de um sujeito e 3) nível discursivo, etapa na qual a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. No exame semântico do discurso, são percebidas as especificidades e as complexidades das organizações discursivas, quando assumidas pelo sujeito da enunciação. Segundo Barros (1997), é preciso considerar o tempo, o espaço, as figuras, assim como os recursos de persuasão adotados pelo enunciador, para manipular o enunciatário e a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos, ou seja, perceber as marcas deixadas pelo enunciador. Barros orienta ser necessário investigar os efeitos de sentido e depois os procedimentos escolhidos.

¹⁴ As observações mencionadas por Oliveira foram extraídas de uma entrevista concedida a Sandra Regina Ramalho e Oliveira. A entrevista completa foi publicada na *Revista Palíndromo*. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/4235>>. Acesso em: 17 maio 2017.

Com base nos textos críticos sobre a VE depreendidos de nossa revisão bibliográfica, buscamos enfocar o processo de produção e apreensão de sentido para subsidiar o entendimento e significação desse movimento da arte contemporânea, com o intuito de depreender suas categorias semânticas básicas. Teixeira (1996) destaca que, para uma análise de textos críticos, é preciso fazer incidir sobre o texto algum tipo de corte, que poderá considerar um critério espacial, temporal ou meramente formal. Assim, no texto encontramos a indicação do critério que será adotado para a terceira etapa de nossa pesquisa, ou seja, o levantamento das práticas dos docentes-pesquisadores que divulgam seus trabalhos nos anais da ANPAP. Com essa escolha metodológica, pudemos perceber quais características semânticas foram apropriadas nas propostas pedagógicas adotadas pelos educadores nos diversos espaços de ensino da arte.

O ensino e aprendizagem da arte pautados na produção de sentido consideram as interações construídas entre o educador, o aluno e as próprias construções pessoais, em uma relação em que as sensibilidades dos sujeitos interagem tanto quanto a racionalidade necessária em um processo de formação e produção de conhecimento. Logo, formula-se uma proposta de ensino que busca considerar também os modos de apropriação do educador com os saberes desenvolvidos pela arte, e não sobre a arte (BRITO, 2005).

Nas interações ocorrem os processamentos de sentido dentro de um sistema complexo de regime de interação teorizado por Eric Landowski (2014b) em suas discussões sobre uma semiótica, pondera as práticas sociais, incluindo as práticas pedagógicas. Segundo Oliveira,

Na esteira das contribuições de Eric Landowski, a teoria semiótica é tomada enquanto uma teoria do sentido como inter-ação entre um sujeito e outro sujeito, quer esse seja uma coisa, um objeto, uma pessoa. Antes de tudo o mais são nas interações que o sujeito apreende e aprende a construir os sentidos, daí uma das relevâncias de fazer semiótica para poder ter com o seu método mais eficácia nos tipos de construção do sentido – um fazer que ativa o crescimento pessoal e também o coletivo na medida em que, ao se desenrolar as atividades, essas mesmas são transformadoras do sujeito (OLIVEIRA, 2013, p. 178).

No processo de transformação do sujeito, Oliveira (2014) reforça que cabe ao educador mostrar os caminhos da busca de sentido entre o artista com o público por meio de seus processos criativos, do mesmo modo que proporciona a aquisição de códigos expressivos, para fazer desses percursos espaços de reflexão para a vida.

Para Buoro e Rebouças (2014), a exploração dos conteúdos do universo da linguagem da arte com o objetivo de descobertas e sensações presentes em interações de práticas significantes interfere diretamente na formação dos educadores de Arte. Segundo as autoras, para que

As manipulações, assim como as performances, aconteçam nas programações de novos projetos de ensino que hoje ainda não conseguiram se impor pela veia da significação, e pelas relações do inteligível e do sensível, será necessário investir numa formação do educador sensível [...] (BUORO; REBOUÇAS, 2014, p. 309).

Tais questões acompanham as mudanças que ocorreram na arte, também são defendidas por Oliveira no artigo *Convocações Multissensoriais da Arte do século XX* (1999). Segundo a semioticista, por meio das obras, de seus planos de expressão e de seus componentes plásticos, o papel da recepção é revisitado. O espectador se emancipa e a sua formação exige uma interação que vai além do visível, do inteligível. Assim como a arte percebeu a necessidade de uma revisão de seus processos de ensino, ao adotar práticas pedagógicas em suas ações, o que é percebido em determinados espaços expositivos ao redor do mundo (museus, galerias, feiras e bienais de arte), o que essas três autoras defendem é a necessidade de educadores que considerem um ensino da arte que provoque convocações multissensoriais entre os alunos, as obras, os espaços, suas produções de conhecimento e sentido em contato com o outro, para que possam relacionar o que aprendem com o próprio estar no mundo.

Um processo de ensino-aprendizagem deve articular o “fazer fazer” com estratégias intencionais de conduzir ensinamentos para uma manipulação do “fazer sentir”, em uma tentativa de “modificação do predicado do sujeito” (GREIMAS, 2014, p. 79). O conceito de modalização na semiótica considera o ato – o ato da linguagem – um lugar de surgimento dos modos para uma transformação que pode ser desejada. A transformação das relações criadas dentro da escola, um espaço do “dever fazer”, exige do educador novas escolhas e metodologias de ensino. As práticas e estudos de docentes-pesquisadores podem indicar um caminho de formação para educadores que se fundamentam na arte e investem em práticas ancoradas pelas significações. Uma formação que mostra o perfil de um “[...] professor provocador de inquietudes e um aguçador de curiosidade entre perguntas e respostas para perguntas outras” (BUORO; REBOUÇAS, 2014, p. 320).

É importante ressaltar que o pesquisador semiótico assume ser parte integrante e participante da construção do que estuda. Como ator da enunciação, “[...] o semiótico se coloca como actante implícito, que adota uma *performance enunciativa* de construção do objeto ou de produção do enunciado” (DISCINI, 2014, p. 89). O actante, para a semiótica, é uma entidade sintática de uma narrativa que assume papéis no texto produzido, definido nas relações criadas entre o enunciador e enunciatário de um texto. O semiótico participa desse jogo instalado nas figuras dos enunciados, ao perceber suas relações de junção ou transformação (BARROS, 2005).

Tal postura se faz presente em nosso estudo. De posse dessa *performance enunciativa*, buscamos perceber, nos enunciados dos textos críticos, como seus destinadores compartilham os valores presentes em seus discursos escritos, e, com base nas questões levantadas nos textos, podemos problematizar as estratégias de ensino da arte que participam dos processos de transformações que “[...] se somam umas às outras, não em uma conta de somatória certa, mas de processamentos individuais que desembocam na virada da aprendizagem” (OLIVEIRA, 2014, p. 298).

3 A VIRADA EDUCACIONAL DA ARTE

Discutir se o sistema de arte¹⁵ passa por uma virada educacional, é uma tarefa complexa por se tratar de questões pertencentes a outro campo de conhecimento, a educação. O desafio amplia-se, ao buscarmos perceber a influência e reverberações desse fenômeno nos modos de ensino da arte como disciplina na educação básica brasileira. No fim de 1980 – com maior intensidade na primeira década dos anos 2000 –, a educação passou a integrar diferentes desdobramentos do campo artístico, associada a práticas de artistas, espaços expositivos e quebras dos padrões tradicionais de ensino. Mas onde e como podemos perceber esse processo se desenvolver? Podemos realmente reconhecê-lo como uma virada educacional? Se sim, até onde ela chegou? Se não, quais seriam os motivos?

A VE é reconhecida em ações de artistas em que o objeto estético é engendrado por estratégias educacionais, tais como encontros, diálogos, provocações, conferências, métodos e programas pedagógicos alternativos, que apareceram como/em práticas curatoriais e artísticas. Segundo a pesquisadora Lázár (2012), existe, nas ações relacionadas ao movimento da VE, uma preocupação além do visual, que se coloca como uma plataforma de diálogo entre o público e os artistas. O fenômeno está presente em práticas que manifestam, em sua base, uma reflexão e reconsideração crítica sobre os processos de ensino da arte e sua produção, difusão e interação com o outro.

A VE não foi um movimento pontual e restrito. O fenômeno faz parte de um processo que dispõe possivelmente de raízes presentes nas transformações socioculturais das décadas de 1960 e 1970. A produção artística desse período apresentava uma arte ultraconceitual que quase que evidenciava exclusivamente o processo do pensamento (LIPPARD; CHANDLER, 2013). O ateliê passa a ser um lugar de estudo, salientando a *desmaterialização da arte*¹⁶. Nesse período, o objeto estético torna-se, ou não, o desfecho do processo de criação, podendo ser obsoleto. Em um reencontro de valores

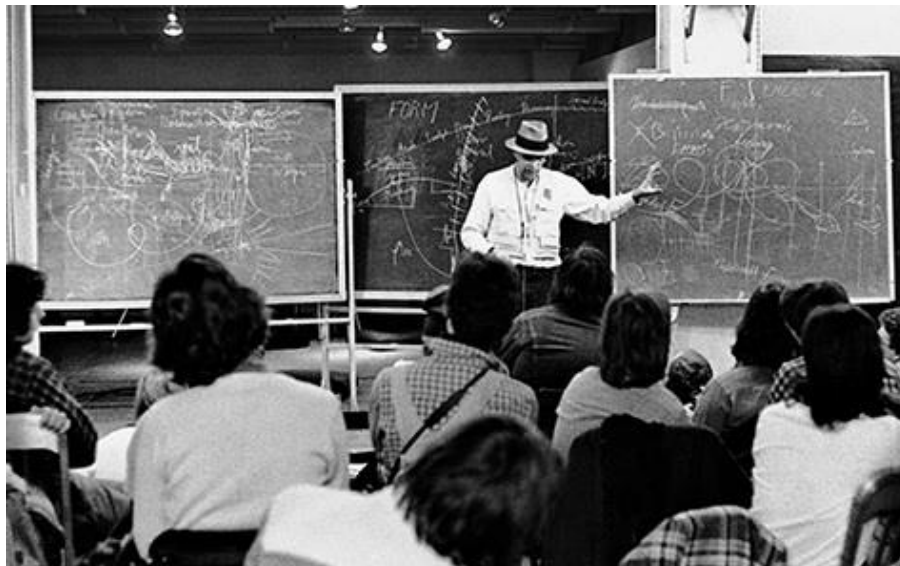
¹⁵ O conceito sistema da arte aqui empregado acompanha as ponderações levantadas por Anne Cauquelin (2005), nas quais são apontadas preocupações com relação às mudanças acontecidas após a modernidade no mercado da arte, em sua recepção pelo público, entre outras questões.

¹⁶ Conceito utilizado por Lippard, quando discute o desenvolvimento da arte conceitual.

e prioridades, alguns artistas redefinem suas práticas e questionam a arte como um espaço do pensar, do ensino e da aprendizagem, ao convocar peculiarmente a presença e atuação do público.

Entre os artistas que adotaram tal postura, encontra-se Joseph Beuys (figura 3), artista alemão que concebeu alguns de seus trabalhos durante debates e aulas e, em suas performances, buscou compartilhar com o público conceitos pessoais sobre a ordem social, política e outros princípios que atravessam a vida como um todo. Beuys participou de diálogos públicos em museus e instituições de ensino, sendo um dos fundadores da *Free International University*, que se autodefinia como uma escola fora do sistema acadêmico, aberta a todos, organizada como um local de pesquisa, trabalho e comunicação. O artista declara que sua atuação como professor seria seu maior trabalho, pois conversar é também uma forma de arte (BISHOP, 2012). Acusado de charlatão, guru e mago, foi um questionador que lançava mão de estratégias educativas que transcendiam uma verdade que desconsiderasse as relações entre sujeitos; por isso mesmo, suas ações se tornaram um objeto de busca sem fim.

Figura 3 – BEUYS, Joseph, *Lecturing at the School of the Art Institute*, 1974. Registro de performance



Fonte: Disponível em: <<http://www.artic.edu/exhibition/joseph-beuys-untitled-sun-state>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Assim como Beuys, o artista americano John Baldessari assumiu, no mesmo período, um perfil abertamente conceitual em alguns de seus trabalhos, adotando também a educação como expressão. Em uma entrevista concedida a Liam Gillick sobre o

discurso crítico que envolve a arte, seu trabalho, na condição de professor, é apontado como uma forma de “cutucar” as pessoas, como uma provocação que deveria ir além de uma formação profissional. O artista foi defensor da arte conceitual dos anos 1970 e, em sua ação *I will not make any boring art*¹⁷, problematizou o discurso presente tanto na arte como na educação desse período. Em 1971, o artista foi convidado a apresentar um trabalho inédito na Nova Scotia College of Art e Design, no Canadá. No entanto, com a impossibilidade de realizar a viagem, sugeriu que os alunos voluntariamente escrevessem o nome do trabalho nas paredes da galeria. Inspirado pela conclusão do trabalho dos estudantes, que preencheram todas as paredes do espaço com a frase, Baldessari realizou outra versão registrada em vídeo. Dessa vez, também escreve *I will not make any boring art*, mas em um caderno, várias e várias vezes, representando uma forma de punição decorrente de atos “indisciplinados”, tal qual um estudante de escola básica. Seu questionamento era sobre o tipo de sabedoria que a sociedade recebia desde a escola, passando por todos os outros segmentos da vida, como também com a própria arte (figura 4).

Figura 4 – BALDESSARI, John, *I will not make any more boring art*, 1971. Registro de performance



Fonte: Disponível em:
<<http://ccca.concordia.ca/traffic/artists/pages/baldessari04.html>>. Acesso em:
14 nov. 2017.

¹⁷ “Eu não farei nenhuma arte chata” – tradução nossa.

Na referida ação, temos uma apropriação do cotidiano escolar para questionar e problematizar inquietações sobre a arte, o que nos convida a refletir sobre suas relações como área de conhecimento. A linguagem constrói regras que concordamos em seguir e, ao misturar educação e arte em um discurso de crítica às práticas “aceitáveis”, o artista recorre à interatividade com os alunos e desperta, já naquele momento, questões sobre a terceirização de projetos artísticos, como também a construção de conhecimento nas escolas, não somente de arte, mas como um todo. A repetição de comandos sem uma reflexão das escolhas está presente nas práticas humanas corriqueiras, dentro e fora da escola, e isso é posto em xeque pelo artista ironicamente – na escolha da palavra *boring*¹⁸ –, porém incisivamente.

Além das produções individuais, ainda na década de 1960, foram abertas universidades livres do ensino da arte para a formação de artistas, muitas das quais temporárias e experimentais, mas que revelavam uma necessidade de mudança de concepção do ensino de Arte¹⁹. Sobre esse movimento, Thierry De Duve (2012) alega que ele teve início ainda no modernismo, quando ficou evidente que muitos de seus pioneiros, como Malevitch e Kandinsky a Klee ou Itten, se envolveram ativamente na criação de escolas e programas de ensino da Arte que valorizavam a percepção e a imaginação em detrimento do academicismo, berço do talento individual.

Ainda segundo De Duve (2012), no período após 1968²⁰, surgiu a noção de que o artista não precisava mais de talento ou de criatividade, e sim de uma “atitude crítica”, o que movimentou a concepção de arte e do seu ensino que reverbera até hoje, não de forma hegemônica, na qual é possível reconhecer a arte como um espaço de discussão para possíveis transformações, tanto coletivas como individuais, e que influencia as escolhas dos artistas, curadores e professores.

Mais recentemente, na primeira década dos anos 2000, outro componente do sistema da arte passou a adotar temáticas relacionadas à educação e à formação tanto dos artistas quanto do público de uma forma expandida. Curadores e programas

¹⁸ Chato(a) – tradução nossa.

¹⁹ Lista de escolas.

²⁰ O ano de 1968 conheceu uma efervescência político-social em diferentes capitais do mundo, tendo por principais exemplos o Maio francês e sua histórica greve geral e a Primavera de Praga.

educativos de eventos expositivos – bienais de arte, museus e galerias –, na Europa, Estados Unidos e também no Brasil, passaram a utilizar projetos que discutem e ampliam tais questões.

A não realizada *Manifesta 6*, a sexta edição da Bienal Europeia de Arte Contemporânea em 2006, por exemplo, pode ser considerada um marco temporal significativo, pois não seria uma bienal tradicional, reunindo produções de diferentes artistas, e sim uma escola de arte de caráter temporário. Por questões políticas, não aconteceu, entretanto se desenvolveu em outro formato, como uma escola independente em Berlim, que posteriormente atravessou o Atlântico e se transformou na Escola Noturna de Nova Iorque, por iniciativa do artista-curador Anton Vidokle, tornando-se, enfim, a escola *United Nations Plaza*.

Segundo Vidokle (2010), havia naquele momento – e talvez ainda haja nos dias de hoje – “um forte desejo por parte dos organizadores e participantes de ver seus trabalhos como projetos de transformação social e não apenas como gestos simbólicos” (p. 149). O curador nos convida a refletir se uma exposição de arte seria o veículo mais adequado para assumir a responsabilidade de uma formação social ou se devemos, na verdade, repensar as escolas, seus espaços e práticas. Tais indagações foram levantadas por Vidokle, ao refletir sobre as ressignificações que a *Manifesta 6* despontou com suas concepções e desdobramentos.

No ano seguinte, no Brasil, mudanças na organização da 6.^a Bienal do Mercado Comum do Sul (Mercosul), como a criação da função de curador pedagógico, contribuíram também para o momento renovador desse formato expositivo. Com investimentos em práticas educacionais experimentais, geradas de metodologias desenvolvidas e compartilhadas pelos artistas e pelo público, a bienal proporcionou diferentes formatos de interação, atuando em colaboração direta com comunidades e escolas de Porto Alegre e cidades do interior do Rio Grande do Sul, onde ocorre a mostra. Por meio de residências artísticas, instalações e ações desvinculadas das visitas à exposição, a bienal de 2007 conferiu um novo lugar para a educação e sua adoção para além do entendimento de um serviço no país.

Na bienal de 2007, com base nos pensamentos de seu curador e artista Luis Camnitzer, concebeu-se o evento como uma *microuniversidade*, ao proporcionar um plano de estudo para o público, extrapolando o tempo previsto do evento. Com isso, a Bienal do Mercosul é uma referência de projeto educativo, pois ela se dispôs a “apontar a arte como uma metodologia para a construção do conhecimento, assim, a ênfase não era exibir a inteligência do artista, mas estimular a inteligência dos visitantes” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 134). O foco principal dos trabalhos educativos visava a ações que confrontavam as problemáticas levantadas nos trabalhos, não se limitando um local para informações biográficas de artistas e seus percursos.

Anne Cauquelin (2005), em sua discussão sobre a arte contemporânea, aponta, entre outras questões, ser preciso reconhecer os motivos das atuais modificações dentro do sistema da arte. Entre os pontos levantados pela autora, destacamos que esse movimento pode ser atribuído aos próprios artistas, ao contestarem a arte e seus ensinamentos; aos especuladores e intermediários, apresentados aqui como as instituições e seus acervos artísticos ou mostras de arte; e, por fim, a uma reconfiguração das reformulações que interferem nos modos de recepção do público, que, muitas das vezes, está relacionado a uma deficiente formação dos diferentes espectadores de arte. Portanto, reforçamos ser destaque, no contexto da VE, “o interesse pelo espaço da educação tanto quanto pelo espaço da arte” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 135), em uma tentativa de revisitar os modos de interação entre a arte e seu público, segundo o quadro levantado por Cauquelin no início da década de 1990.

É preciso considerar os possíveis interesses motivadores de tais mudanças, como o despontamento da economia cultural que, na/após a modernidade²¹, gera certas proposições como o “engajamento progressivo no circuito de consumo de massa, o resvalar do status de obra de arte em direção ao de ‘produto’ e, paralelamente a transformação (ou o ‘travestimento’) do produto industrial em produto estético” (CAUQUELIN, 2005, p. 27). As resistências e reformulações de práticas artísticas e institucionais acontecem justamente nos espaços que funcionam dentro de um sistema imerso em tais concepções. Sendo assim, que tipo de recepção e transformação do público seria almejado? Até onde seriam tais projetos detentores de

²¹ Termo que se refere ao período *moderno* que qualifica certa forma de arte desde 1860 à contemporaneidade (CAUQUELIN, 2005).

autonomia, para promover alterações capazes de atingir as interações entre artistas, público e obras? Qual o limite para a transformação? Até onde elas chegaram?

Nossa pesquisa buscou perceber as possíveis mudanças que alcançaram os docentes-pesquisadores, formadores de outros públicos, que se posicionam em um espaço de interlocução entre suas pesquisas teórico-práticas e as formações iniciais e continuadas dos educadores em artes que vão atuar, ou já o fazem, na educação básica ou em espaços não formais de ensino da arte.

4 MOLDURA ENUNCIATIVA DA INVESTIGAÇÃO – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em nossa discussão sobre o ensino de Artes Visuais na contemporaneidade, buscamos perceber as relações existentes entre o discurso do docente-pesquisador e as proposições desenvolvidas no contexto da VE, por entendermos que, nesse movimento da arte contemporânea, seus colaboradores – artistas, críticos e curadores – promoveram uma revisão crítica sobre os modos de construção de conhecimento com base em produções artísticas e curatoriais que adotam a educação como prática.

Visto isso, a moldura enunciativa da investigação²² constituída de nossa revisão bibliográfica foi dividida em duas etapas. Primeiro, foram localizadas investigações nacionais que discutem o encontro entre a educação e arte e a maneira como se posicionam em relação ao movimento reconhecido como uma virada educacional no domínio da arte, como objeto de análise ou tema transversal.

No segundo momento, visando aos discursos produzidos mediante as possíveis apropriações da VE por parte dos docentes-pesquisadores brasileiros, nos concentramos nas pesquisas já realizadas sobre o lócus dessa etapa de nosso objeto, que são as publicações sobre ensino da arte e suas discussões presentes nos anais produzidos nos encontros da ANPAP, no comitê Educação em Artes Visuais e nos simpósios propostos no evento que discute o ensino da arte, dos últimos nove anos (2007-2016), período concomitante aos atuais debates sobre a VE, recorte temporal adotado para os dois momentos de nossa revisão bibliográfica. Também a partir de 2007, os artigos publicados nos anais da ANPAP passaram a ser disponibilizados integralmente em meio digital, na página da associação na Internet (www.anpap.org.br/anais), para consulta e *download*.

Em nossa moldura, utilizamos também como fonte de dados o banco eletrônico de teses e dissertações da Capes. Desse modo, buscamos dar prioridade às pesquisas mais aprofundadas aos assuntos já citados, no formato de teses e dissertações, por se tratarem de temas recentes e sem um volume expressivo de informações publicadas sobre eles nos repositórios brasileiros de pesquisas acadêmicas.

²² Moldura enunciativa é termo que designa o contorno de uma dada enunciação. Aqui é utilizado para demarcar a revisão bibliográfica realizada.

As aproximações levantadas em nossa revisão consideram uma flexibilidade na apreensão de dados que permite um espaço de trocas, diante das diferentes posições adotadas pelos autores, como um espaço dialético de discussão, uma forma de argumentação dialogada (MICHEL, 2015). Por conseguinte, o levantamento das pesquisas nacionais disponibilizadas na plataforma da Capes focou as investigações que abordam diretamente a VE ou tecem reflexões críticas sobre o tema. Foram construídos quadros que organizam dados metodológicos coletados dos cinco trabalhos encontrados como um auxílio para a sistematização de dados. Seguem-se os quadros produzidos:

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que abordam a VE – dissertações

Autor/ano	Título	Instituição/ palavra-chave	Área de conhecimento	Problema e/ou temática	Lócus e recorte objeto	Referencial teórico
Gonçalves, Mônica Hoff / 2014	A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro.	UFRGS Arte; educação; escola de arte; <i>Educational Turn</i> .	Artes Visuais	Problematizar as relações construídas historicamente entre arte e educação no âmbito da arte.	Domingos da Criação; a experiência educativa da Bienal do Mercosul e a obra-intervenção Café Educativo.	BISHOP, Claire; BRITO, Ronaldo; BOURRIAUD, Nicolas; DUVE, Thierry De; FREIRE, Paulo e RANCIÈRE, Jacques.
Santos, Mara Pereira dos / 2012	Curadoria, pedagogia e colaboração social.	UFRJ Arte Contemporânea; curadoria; <i>site-oriented</i> ; Bienais de Artes Visuais; Globalização	Artes	Aproximações e atravessamentos de culturas e identidades, em propostas de <i>site-oriented</i> .	Projeto de residência artística e exposição, realizado na 8.ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, Brasil, 2011.	BHABHA, Homi; RANCIÈRE, Jacques; BOURRIAUD, Nicolas; BISHOP, Claire; KWON, Miwon e GUATTARI, Félix.
Bringuente, Ana Luiza de Oliveira 2016	A relação entre arte e educação e os agentes comunicativos da arte contemporânea	PUC/SP Comunicação; arte educação; Crítica de processo, mediação, público.	Comunicação e Semiótica	Investiga relações comunicativas da arte educação, como foco no trabalho em rede como gerador de novos sentidos.	Produção de Luis Camnitzer, suas práticas desde 1960 até os dias atuais.	BARBOSA, Ana Mae; Salles, Cecília; COLAPIETRO, Vicent; BISHOP, Claire; CAMNITZER, Luis e CAUQUELIN, Anne.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes (2016).

Quadro 2 – Pesquisas acadêmicas que abordam a VE – teses

Autor/ano	Título	Instituição/ palavra-chave	Área de conhecimento	Problema e/ou temática	Lócus e recorte objeto	Referencial teórico
Silva, Cayo Vinicius Honorato da 2011	A formação do artista (conjunções e disjunções entre arte e educação).	USP Arte. Educação. Política. Diferenciação. Dessubjetivação.	Educação	Formação do artista, O saber da arte no ensino da arte.	Conceitos de arte e educação.	BOURDIEU, Pierre; RANCIÈRE, Jacques; BARBOSA, Ana Mae; AGAMBEN, Giorgio; BRITO, Ronaldo; FOSTER, Hal e FREIRE, Paulo.
Mendez, Maria Del Rosario Tatiana Fernandez 2015	O evento artístico como pedagogia	UnB Pedagogias culturais; educação em visualidade; virada da visualidade; virada pedagógica da arte; arte participante.	Artes	Situa-se no encontro entre a virada da visualidade na educação e a virada pedagógica na arte.	Artistas e educadores em visualidade que concebem a arte como um evento pedagógico e a pedagogia como um evento artístico.	DEWEY. John; ATKINSON, Dennis; BISHOP, Claire; GIROUX Henry e RANCIÈRE Jacques.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes (2016).

Os quadros 1 e 2 nos possibilitam perceber que há uma diversidade de temas que circundam a VE, tais como: formação de artistas, mediação, práticas artísticas e a virada educacional no campo da arte propriamente dito. Para tanto, sociólogos, críticos, professores de Arte e filósofos foram usados como colaboradores, como é possível conferir na aba destacada para o referencial teórico. Todas as pesquisas são recentes, desenvolvidas nos últimos seis anos, e estão localizadas em centros de estudo e pesquisa das Regiões Sudeste e Sul, sendo apenas uma pertencente à região central do país, em Brasília.

Nas investigações encontradas²³, utilizamos um recorte temporal que abrangeu o período de 2007 a 2016, período de retomada e intensificação de ações tanto de artistas quanto de espaços expositivos que utilizam a educação como arte. Conforme constam nos quadros, foram encontrados cinco trabalhos, duas teses e três dissertações de mestrado.

²³Consulta realizada no endereço www.periodicos.capes.gov.br.

Outro ponto de destaque que fazemos é que, entre as pesquisas levantadas, duas dissertações e uma tese foram defendidas em programas de pós-graduação em Artes. No formato de dissertação, temos: *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*, de Mônica Hoff Gonçalves (2014), e *Curadoria, pedagogia e colaboração sócia*, de Mara Pereira dos Santos (2012). Como tese, ainda no campo da Arte, temos *O evento artístico como pedagogia*, de Maria Del Rosario Tatiana Fernandez Mendez (2015). Apenas um trabalho pertence a um programa de pós-graduação em Educação, a tese *A formação do artista (conjunções e disjunções entre arte e educação)*, de Cayo Vinicius Honorato da Silva (2011), porém ela não discute a participação da VE no ensino básico ou no contexto de formação de educadores específicos do campo da Arte (licenciaturas). Todas as pesquisas até aqui citadas foram defendidas em universidades federais.

A terceira e mais recente dissertação, realizada em 2016, *A relação entre arte e educação e os agentes comunicativos da arte contemporânea*, de Ana Luiza de Oliveira Bringuente, foi defendida em um programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica de uma instituição particular.

É interessante ressaltar que, entre os pesquisadores levantados, Honorato e Fernández trabalham atualmente como formadores de formadores em cursos de graduação em Artes Visuais no âmbito das relações entre as Artes Visuais e a Educação. As outras três pesquisadoras, Gonçalves, Santos e Bringuente, atuam ou atuaram em espaços não formais de ensino, como museus e grandes eventos expositivos. Dessa maneira, há presença de profissionais que discutem outras possibilidades de ensino em consonância com as problemáticas levantadas pela própria arte tanto nas pesquisas como em espaços de formação universitários e em espaços outros, de possível formação continuada para os profissionais do ensino da arte.

Foi realizada nessa revisão uma leitura detalhada com relação às propostas que cada pesquisador apresentou, uma vez que pretendemos destacar as discussões já ocorridas sobre o tema e dar continuidade a uma sistematização de pensamento,

especialmente quanto à formação do professor de arte que atua em instituições de ensino básico.

Na tese intitulada *A formação do artista (conjunções e disjunções entre arte e educação)*, de 2011, Cayo Honorato reflete sobre o ensino de arte nos cursos de formação superior para artistas e o conceito de educação das práticas artísticas e curatoriais que adotam estratégias pedagógicas como obras de arte, no formato de intervenções, produções ou eventos discursivos e colaborativos que caracterizam, a seu ver, a VE.

Um dos eixos escolhidos pelo autor avalia a mediação educacional de espaços expositivos e se sustenta em exposições de arte contemporânea, tal qual registrado na *Manifesta 6* e na 7.^a Bienal do Mercosul, já citadas em nosso estudo como marco importante para a VE. Honorato aponta a incorporação de tais indícios às práticas curatoriais nesses espaços como uma reorientação paradigmática no interior das artes e problematiza o destaque recebido pelos programas de mediação na economia das exposições de arte que

Em muitos momentos tendem a se transformar em corpos pedagógicos ou, por vezes, assistenciais. Porém, ao mesmo tempo em que seriam justificados pela função de ampliar o uso social da produção cultural, através da partilha de um tipo de experiência que a arte promove, esses programas têm tudo para ser um instrumento de reprodução da lógica corporativa e das exclusividades que ela determina (HONORATO, 2011, p. 114).

Sua posição quanto à adoção das características presentes nas práticas da VE é um alerta às recentes posturas políticas e econômicas que envolvem o emergente desenvolvimento da economia cultural. Nessa perspectiva, é preciso entender como a VE interessa ao sistema e também como o fenômeno pode ser crítico a esse processo.

Em suas ponderações sobre a *Manifesta 6*, Honorato salientou as características que buscaram problematizar o atual formato dos eventos existentes, que seriam, segundo El-Dahab (apud HONORATO, 2011, p. 128),

Rejeitar métodos irresponsáveis; não reiterar referências genéricas a tópicos complexos e relevantes; investigar condições e realidades como vividas, e não como conteúdo instrumentalizável; pesquisar novas direções através de disciplinas diversas; admitir falhas e defeitos; aprender fazendo; avançar a site-specificity como exercício intelectual, em vez de tomá-la como efeito de uma demanda; combinar muito trabalho com expectativas flexíveis; permitir o

confronto de diferentes paradigmas; introduzir discursos alternativos e dar voz a novas ideias; configurar-se como centro de uma comunidade de produtores culturais politicamente engajados; possibilitar um ambiente de sabedoria intelectual; desenvolver ideias como um processo contínuo de investigação; direcionar a pesquisa para a descoberta e a produção de conhecimento, em oposição ao formato design-and-display das exposições; permitir que os participantes encontrem suas próprias metodologias, espaços e linguagens; enfim, fracassar preventivamente em relação aos paradigmas corporativos, para andar noutro caminho.

Tais aspectos qualificam as práticas desenvolvidas pelos artistas e outros curadores que incorporam a educação em suas ações e proporcionam a construção de novas relações de interação entre a arte e os diferentes públicos, desconstruindo paradigmas e reposicionando a produção de conhecimento a partir dela. Ao focar, em grande parte, o ensino da arte institucionalizado na esfera universitária e a maneira como o artista em formação se relaciona com duas prováveis áreas de atuação profissional, como educador no setor educativo formal (a disciplina escolar) e nas práticas artísticas e curatoriais que envolvem estratégias educativas, é defendida na tese uma postura profissional coerente quanto ao aproveitamento do conhecimento da arte com as metodologias de ensino adotadas nas diferentes instituições.

Além das mediações educacionais, o pesquisador desenvolve uma extensa discussão sobre o que a arte ensina (*saber da Arte*) em contraposição ao que as instituições de fomento à cultura propõem sobre a transformação do outro pela arte (*saber sobre a arte*), fundamentado nas questões levantadas pelo crítico Ronaldo Brito em suas discussões sobre o moderno e o contemporâneo após as manifestações da vanguarda artística ocidental.

Honorato também se dispõe a problematizar o ensino da arte no Brasil a partir de três textos base, a saber: a) “Devolvendo arte a arte-educação”, de Vincent Lanier, publicado em 1984; b) “A arte-educação precisa dos artistas”, de Ana Mae Barbosa, publicado no mesmo ano do texto anterior; e c) “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?”, de Elliot Eisner, publicado em 2002. O autor pontua que, já no título dos textos, se percebe inicialmente uma separação entre arte e educação, mas também uma vontade de ligação. Após a análise dos textos, são discutidos alguns dos principais dispositivos do ensino da arte: a Proposta Triangular, a afirmação da Arte como conhecimento e a Teoria da Interdisciplinaridade. Questiona-se nesse ponto a existência de outros modos de pensar as relações entre

arte e educação diferentes dos três disponíveis apresentados que, muitas vezes, não mais nos satisfazem. Para tanto, suas conclusões nos levam a olhar para a produção de arte que pensa a educação e, desde o fim dos anos 1960, no interior das práticas artísticas, e mais recentemente presente também nos usos da educação no sistema curatorial das exposições de arte, problematiza uma forma do ensino que não se esquece ou se separa da arte, pelo contrário, alimenta-se justamente dela.

Nesse ponto, a tese se conecta com nossa pesquisa, pois um dos fios condutores que motivaram nosso estudo são as relações de interação de escolhas dentro da própria arte, para repensar seu ensino, conforme vemos nas ações da VE. Notamos, nesse movimento, um desejo de promover uma reflexão crítica, ao revisitar e problematizar práticas artísticas e institucionais que envolvem diretamente o público, e a forma de fortalecer a arte como campo de conhecimento.

Apesar de manter parte de sua discussão no âmbito da formação do público nos espaços expositivos, considerando a presença expressiva de escolas nesses espaços, não há na tese uma preocupação sobre as reverberações que tais práticas promovem nas escolhas dos educadores que adotam espaços expositivos como ação pedagógica e também como possibilidade de uma formação continuada do educador-pesquisador. Como é possível interferir e mesmo transformar práticas sem o envolvimento e uma real preocupação com a maneira de como as ações são vivenciadas e praticadas na escola?

O segundo estudo encontrado desenvolve discussões sobre as práticas de artistas e curadores em bienais e outras exposições internacionais que adotam formas colaborativas e educacionais de fazer arte e curadoria. A pesquisadora Mara Pereira dos Santos escreveu, em 2012, a dissertação *Curadoria, pedagogia e colaboração social*, na qual buscou refletir sobre as interações entre sujeitos envolvidos em ações, tanto de artes quanto de educação e suas aproximações e atravessamentos em diferentes culturas e identidades que consideram a VE e também a Virada Social da Arte em suas ações, tendo como objeto de análise um projeto de residência artística ocorrido na 8.^a Bienal da Mercosul, em 2011.

Na proposta de ação *Cadernos de Viagem* – com subtítulo *Mobilidade e práticas artísticas na arte contemporânea: o artista como um coletor de experiências* –, o interesse da bienal era descentralizar suas ações e expandir o campo de alcance da mostra de arte. Nove artistas foram convidados a viajar para lugares que não conheciam e “[...] a partir de suas pesquisas e da experiência com os lugares alguns criaram situações espaciais, ambientais numa relação com a paisagem, e outros optaram pelo diálogo e convívio com a comunidade local em diferentes escalas” (SANTOS, 2012, p. 77). Vemos na proposta os traços despertados pelo movimento de pensar ações que envolvem o público e pensam o espaço e o outro.

Em uma discussão sociocultural, econômica e geopolítica, Santos questionou o tipo de educação que se faz presente em práticas sociais promovidas em projetos de grandes exposições e destacou características de ações colaborativas e encontros interdisciplinares que consideram o contexto dos sujeitos participantes. Suas reflexões fomentam no leitor um olhar crítico para as recentes transformações dos conceitos de educação encontrados nos espaços expositivos. Para a autora,

É certo que existe uma constatação que tanto a educação quanto as artes visuais, a escola quanto os museus precisam de reformas em suas políticas. É preciso observar se os projetos realizados com essa perspectiva educativa e social alavancam essas reformas. Se as viradas nas práticas artísticas e curatoriais afetam efetivamente a educação como um todo e as relações sociais ou o que interessa apenas é o uso de suas discussões para condensar os trabalhos artísticos (SANTOS, 2012, p. 105).

Santos indaga sobre a presença da educação na arte contemporânea e, ao pontuar como esse processo é semelhante à aceitação da própria arte contemporânea, questiona: “Quando é arte (educação) e quando não é?” (SANTOS, 2012, p. 106).

A terceira pesquisa identificada foi a dissertação de Mônica Hoff Gonçalves de 2014. Entre os cinco trabalhos acadêmicos encontrados na Capes, seu estudo é o que mais se aproxima de nossas inquietações e problematizações, apesar de sua proposta ser apresentada sob a perspectiva do campo da Arte, e não da Educação. Com o título *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*, a investigação dissertativa explora, por meio de pesquisa histórica, empírica e documental, o aumento da atuação de artistas e curadores dentro de uma concepção marcadamente educacional como um novo nicho de práticas artísticas e

curatoriais contemporâneas, além de “[...] problematizar as relações construídas historicamente entre arte e educação no âmbito da arte” (GONÇALVES, 2014, p. 10).

Gonçalves problematiza a VE sobre diferentes aspectos. Inicialmente, como um novo nicho de mercado que promove um encontro entre a arte e a educação pela “[...] implementação das novas formas de vida social e da produção de conhecimento através da fundação de espaços de reflexão, autoinstituições, escolas livres e academias autônomas, entre outros” (GONÇALVES, 2014, p. 17). Esse processo teve seu início, segundo levantamentos da autora – e em concordância com as demais pesquisas encontradas –, em meio às mudanças ocorridas no campo da arte nas décadas de 1960 e 1970.

É pertinente destacar que, segundo a autora, o grande diferencial na VE seria a produção de espaços dialógicos e situações de convívio como ponto central da criação e organização de objetos de arte, nas diversas plataformas onde são apropriadas, como aulas, palestras e conferências. A autora discute sobre as implicações políticas, educacionais e estéticas da VE para o campo da Arte, mediante a análise do papel do artista, das escolas autônomas, universidades livres, academias caseiras, espaços e plataformas de educação empreendidas por artistas e curadores dentro e fora de instituições e eventos de arte. Ao comentar como esses processos refletiram nos espaços expositivos da Arte, Gonçalves destaca as mudanças organizacionais da 6.^a Bienal do Mercosul e pontua como o investimento em práticas educacionais experimentais geradas de metodologias desenvolvidas e compartilhadas pelos/com os artistas demonstra uma preocupação e respeito com a educação adotada na bienal tanto em sua sexta edição quanto nas seguintes.

Gonçalves realizou uma análise crítica de três projetos artísticos promovidos em espaços institucionais nacionais com base na percepção sobre o tema por parte de artistas, educadores, curadores e críticos brasileiros que participaram do estudo por meio de conversas e entrevistas realizadas pela pesquisadora. Os projetos selecionados por Gonçalves foram os seguintes: Domingos da Criação, propostos por Frederico Moraes em 1971; a experiência educativa da Bienal do Mercosul no período de 2006 e 2013; e a obra-intervenção Café Educativo, do artista Jorge Menna Barreto, em processo desde 2006.

Entendemos que, dessa forma, as considerações apontadas pela autora nesse formato de investigação (entrevistas e resposta a questionários) contribuem sobremaneira para os objetivos traçados em nosso estudo, pois, ao dar ênfase crítica e argumentativa às peculiaridades adotadas nas práticas brasileiras influenciadas pela VE, utilizamos suas ponderações para traçar as principais características que nortearam o mapeamento e análise da produção científica dos docentes-pesquisadores que atuam direta ou indiretamente na educação básica.

O quarto estudo encontrado, *O evento artístico como pedagogia*, tese defendida por Maria Del Rosario Tatiana Fernández Méndez em 2015, busca compreender em que condições um “evento artístico” pode ser simultaneamente um “evento pedagógico” e de que maneira instituições promovem “eventos educacionais” como experiências estéticas. Para a utilização dos conceitos levantados na tese, a autora recorre a colaboradores dos Estudos da Cultura Visual e aos que discutem tendências contemporâneas na arte, especialmente os conceitos de arte participante de Claire Bishop e o princípio político de emancipação no ponto de partida de Jacques Rancière, além da ideia de experiência estética de John Dewey e de evento pedagógico de Dennis Atkinson.

Para Fernández, a *virada pedagógica*²⁴ da arte está relacionada a uma compreensão cada vez maior da arte como investigação e seu papel na transformação social. Além disso, assim como os outros pesquisadores já mencionados, a autora promove uma reflexão sobre o curso das mudanças que conduzem aos projetos pedagógicos que se multiplicaram nos últimos anos, no âmbito artístico, ao considerá-los como “artefatos” que, em sua “intencionalidade operacional e conceitual”, atuam como um processo artístico e como uma ação educacional (FERNÁNDEZ, 2015, p. 22). Assim,

A virada pedagógica da arte não é uma preocupação com o valor pedagógico dos produtos ou eventos artísticos, porque este valor já é pressuposto, todo objeto poderia ser pedagogizado. Se todo artefato de arte tem uma potência pedagógica não haveria necessidade de se distinguir uma virada. A virada pedagógica da arte é um movimento que se articula na fronteira entre a autonomia e a heteronímia da arte. Os artistas que investigam na virada pedagógica da arte enfatizam sobre o valor social da arte e o valor estético da educação. É um movimento que não se interessa por definições ou classificações de arte, mas pela potência ética e estética para provocar rupturas na ordem das coisas (FERNÁNDEZ, 2015, p. 116).

²⁴ A autora não adota a denominação Virada Educacional para se referir ao movimento, e sim virada pedagógica.

Tais rupturas perpassam a separação dicotômica moderna “[...] entre belo ou útil, sujeito ou objeto, teoria ou prática, corpo ou mente, forma ou substância” (p. 117). Fernández pontua a presença desse conflito desde a formação das primeiras escolas de artes como também das “escolas normais” de formação de professores para o ensino da arte, o que se perpetua até hoje, gerando conflitos de identidade em artistas e educadores que continuam a separar abruptamente seus campos de atuação e não administram a possibilidade de atuar em uma zona fronteira entre ambos.

Atributos modernos, como o conceito de arte pura, ou mesmo outros pertencentes ao senso comum – de que arte não se aprende, de que se nasce artista –, agravam ou alimentam a controvérsia. A autora salienta que artistas e professores em diferentes escolas e ações, desde a segunda metade do século XX, “[...] propõem uma forma de pensar a arte e a educação como espaços de hibridação e fluxo, espaços de contaminação e rompimento ou espaços de fronteira” (p. 121).

Nessa concepção, nosso estudo buscou mapear no país, por meio das categorias definidas nos discursos produzidos sobre a VE, os professores que trabalham e divulgam suas práticas e reflexões como ampliação de possibilidades de atuação. Em consonância com nossos objetivos, a autora destaca ser necessário identificar instrumentos metodológicos que nos ajudem a compreender práticas que transitam nos espaços híbridos de produção de conhecimento. Assim sendo, “[...] o território da investigação é o espaço de interseção em que os conceitos e os eventos podem fluir” (p. 148).

Para tanto, Fernández se dispôs a estudar as maneiras de operar dos artistas contemporâneos que trabalham com interfaces pedagógicas. Além disso, com relação aos educadores que trabalham com o ensino da arte, no intuito de gerar registros visuais que sejam vistos por uma terceira audiência, a autora desenvolveu os *Objetos de Aprendizagem Poéticos*, produzidos em um curso de extensão de formação superior, dirigido a professores de Artes e estudantes das licenciaturas. Tais artefatos “[...] constituem uma ideia para cruzar as fronteiras entre a arte e a educação, uma forma que produz outras formas e cria situações em que se produzem eventos artísticos como pedagogia” (p. 178). Assim, sua tese apresenta novas proposições de ensino da arte que aproximam os dois campos, de modo a enriquecer o ensino da arte

nos diferentes graus de ensino; neste caso, na formação dos educadores que discutem arte.

A última pesquisa identificada no banco da Capes que aborda as questões da VE foi realizada, em 2016, por Ana Luiza de Oliveira Bringuente. Com o título *A relação entre arte educação e os agentes comunicativos da arte contemporânea*, teve como foco principal as relações de interações criadas entre museus e outros agentes da arte contemporânea, ao levantar uma reflexão sobre o trabalho em rede como gerador de novos sentidos.

A autora reconhece que a produção de conhecimento no espaço museológico abre diálogos entre os sujeitos, porém, no contexto da VE, isso é visto de forma expandida, ao propor espaços de vivência como proposta artística em si, com o objetivo de desenvolver um olhar crítico, curioso e investigativo. Sua discussão se sustenta em um levantamento histórico sobre a função do museu como função educativa, desde o século XVII até a atualidade; as diferenças entre ensino formal e não formal; o ensino da arte no Brasil; e a influência de instituições estrangeiras na atuação de museus e instituições de arte no país. Após esse levantamento, Bringuente apresenta os pensamentos desenvolvidos pelo artista e curador Luiz Carlos Camnitzer e seu processo de criação. Crítico e pensador dos processos educativos, suas reflexões contribuem pontualmente para as relações entre educação e arte e para a produção de conhecimento em arte, especialmente nos países latino-americanos.

Após a realização da leitura das pesquisas identificadas, observa-se o desenho de um percurso que vem sendo iniciado nas ações de artistas que buscaram e ainda buscam repensar os modos de produção de conhecimento pela arte e também reverbera nas ações adotadas por curadores e/ou espaços expositivos, seja por estímulos econômicos e/ou políticos, seja pelas reflexões e uma possível quebra de paradigmas disparados pela arte no contemporâneo e que disparam outros modos de interação com o público diverso.

Conforme proposto inicialmente, a segunda etapa de nossa revisão se dispôs a buscar as pesquisas realizadas sobre as produções científicas presentes na ANPAP, entre 2007 e 2016. Foram encontradas no banco da Capes apenas duas teses que tiveram

como lócus os anais da ANPAP, a saber: *A educação estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos no ensino da Arte: desdobramentos e implicações*, de Rosana Soares, de 2015, e *Cartografias do ensino contemporâneo da arte em espaços não formais: máquinas de visão, campos cegos e transbordamentos do visível*, de Alessandra Oliveira da Silva Caetano, publicada em 2016.

Soares (2015) desenvolveu sua tese em um programa de pós-graduação em Educação e buscou questionar as concepções de arte, estética e educação e seus limites para a emancipação. Para tanto, toma por base a análise de 36 artigos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP – Comitê Educação em Artes Visuais) e de 15 artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – Grupo de Trabalho 24), totalizando 51 artigos. Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa de análise documental e revisão bibliográfica.

A escolha desses campos para a pesquisa ocorreu, segundo a autora, em virtude da importância dessas duas associações no cenário nacional como plataforma de formação de professores que atuam no ensino da arte. De acordo com a autora, o que difere as duas associações é o perfil dos pesquisadores, visto que a

ANPAP concentra a produção de pesquisadores com formação em artes, em seus vários campos de estudo com interlocução com a educação, e a ANPEd concentra a sua produção de pesquisadores formados em áreas comuns de licenciatura e que por sua vez, neste comitê específico, dialogam com a arte. [...] as duas Associações, ANPAP e ANPEd, são referência no cenário brasileiro por dar espaço à discussão dos limites, possibilidade e desafios da educação no Brasil. Cada uma com suas características têm em comum o espaço para o debate de questões acerca da Arte e da educação (SOARES, 2015, p. 133).

Soares considera que a ANPAP se configura como importante campo para sua pesquisa, pois as “[...] proposições para o ensino da Arte partem dos Encontros Anuais e influenciam de diferentes maneiras a formação dos professores e a educação dos sujeitos” (SOARES, 2015, p. 135). São apresentados a dinâmica dos encontros, a seleção dos artigos e sua seleção para os anais e os diferentes tipos de categorias de associados. Em nossa pesquisa, privilegiamos o evento ANPAP por possuir profissionais com formação específica que problematizam conceitos e estratégias artísticas e educacionais peculiares do campo da Arte.

Soares optou por investigar os artigos que, em seu título, já anunciam elementos que poderiam problematizar a educação estética. Para tanto, foram selecionados os textos que traziam a expressão *estética* no título e foi produzida uma ficha coletora de informações que evidenciava as concepções de Estética/Educação Estética e as Concepções Arte/Ensino da Arte. As informações sobre os artigos englobam questões com as seguintes informações: o título, o(a) autor(a), o ano da publicação, o objetivo geral e os específicos, as palavras-chave, as principais referências utilizadas e a identificação da instituição à qual o pesquisador está vinculado, o que gerou um dado de localização geográfica, revelando a concentração da produção acadêmica da Região Sul e da Região Sudeste nos dois eventos anuais. A ficha coletora produzida pela pesquisadora foi de fundamental importância para a metodologia utilizada em nosso estudo.

Como hipótese, Soares assinala que “[...] a educação estética no ensino da Arte fundamentada nos artigos analisados se desenvolve a partir dos fenômenos perceptivos e sensíveis em clara oposição ao desenvolvimento dos saberes objetivos” (SOARES, 2015, p. 137). Seus levantamentos concluem que a existência de um conflito epistemológico entre as concepções estéticas ocasiona a ausência de elementos que contribuem para as mudanças em prol de uma sociedade emancipada e que para isso é necessário manter um diálogo constante com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A segunda tese encontrada desenvolvida por Alessandra Oliveira da Silva Caetano foi realizada para um curso de pós-graduação em Artes, com área de concentração em Arte e Cultura Contemporânea. Como vemos no título, a investigação se concentra no ensino da arte em espaços educativos não formais. Em um primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico de estudos sobre as práticas docentes não formais em arte, publicados, entre 2007 e 2015, nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, no Comitê de Ensino e Aprendizagem em Arte (CEAA), que, desde 2009, se tornou o Comitê Educação em Artes Visuais, e em simpósios temáticos que começaram desde 2012. Os artigos foram catalogados e divididos de acordo com os temas abordados, após a leitura dos resumos e palavras-chave oferecidas, o que gerou um problema para a autora com a descoberta de múltiplas questões em uma mesma pesquisa. Como solução, foi adotada uma

metodologia classificatória baseada na identificação de temas centrais e periféricos (até três temas por artigo).

Em um segundo momento, a autora realizou um estudo de múltiplos casos utilizando metodologia de observação participante e optou por um recorte no qual abrangesse propostas de ensino e aprendizagem em arte que abordassem e possibilitassem algo que, para Caetano, talvez fosse prematuro chamar de *ensino de arte etnográfico*, ou *arte-educação cartográfica*. Tais propostas se apropriam de processo e práticas do trabalho de campo, “[...] aproximando-se tanto da etnografia quanto da cartografia na constituição de uma metodologia particular de prática docente” (CAETANO, 2016, p. 171-172), baseando-se nos conceitos de James Clifford. Conforme comentado por Soares, os eventos anuais de divulgação das pesquisas realizadas por docentes-pesquisadores são de imensa importância para esse campo de pesquisa e, mesmo assim, apenas duas teses recentes foram publicadas com base neste banco de publicação acadêmica.

No intento de contribuir com mais um traço no trajeto que se delineia na complexa trama desenvolvida entre o campo da educação e da arte, ao apresentar a voz dos educadores e ao acrescentar as ações desenvolvidas por aqueles que não são necessariamente artistas ou colaboradores em espaços expositivos, mas que participam na formação de crianças, jovens e adultos em outros espaços da educação, público de presença marcante nos eventos de arte atuais (exposições, bienais, galerias, feiras), nosso estudo focou as contribuições desses participantes diretos e ativos das correntes mudanças sociais que nos atravessam.

Com outro olhar para os anais da ANPAP, buscamos compartilhar uma perspectiva que parte da arte como provocadora de transformações e reformulações do ensino e pensamento crítico sobre suas produções e que influenciaram, de alguma forma, as práticas docentes do ensino da arte no Brasil.

5 UMA PRIMEIRA VISADA

A fim de alcançarmos o objetivo de identificar a proposta educacional existente nos discursos produzidos sobre a VE previsto em nossa investigação, destacamos dois textos que debatem o fenômeno, no intuito de apreender as marcas invariantes presentes nas práticas que consideram a educação como proposta artística.

5.1 COMO TRAZER VIDA A UMA SALA DE AULA COMO SE ELA FOSSE UMA OBRA DE ARTE?

O primeiro texto selecionado faz parte da discussão presente no livro *Artificial Hells—Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (sem tradução para o português)²⁵, de Claire Bishop (BISHOP, 2012), no qual a autora reflete sobre o interesse em práticas participativas por parte dos artistas, processos que atuam para além dos limites da galeria, envolvendo o público para dentro dos trabalhos e como parte deles. A escolha de uma publicação internacional se deve ao maior índice de discussões sobre a VE na Europa e nos EUA. Bishop dedica um capítulo exclusivo sobre “projetos artísticos pedagógicos”²⁶ (BISHOP, 2012, p. 241), intitulado *How do you bring a class room to life as if it were a work of art?*²⁷

As primeiras observações levantadas pela autora no capítulo igualam-se ao sentimento de paixão apresentado pelo crítico e historiador de arte Leo Steinberg, ao discorrer sobre a arte contemporânea e a situação de seu público quanto à necessidade de outros critérios de envolvimento, quando “[...] aparece uma arte realmente nova e original” (STEINBERG, 2008, p. 22). Segundo o autor, quando isso ocorre, presenciamos, especialmente nos casos que demonstram uma reação

²⁵ Assinala-se nesse momento que todos os fragmentos da obra mencionada da autora Claire Bishop (BISHOP, 2012) trata-se de uma tradução nossa. Indicaremos entre parênteses no texto o número da página onde é possível encontrar o trecho traduzido no original. A versão original do capítulo em inglês encontra-se está disponível em:

<https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/08/bishop-claire-artificial-hells-participatory-art-and-politics-spectatorship.pdf>.

²⁶ Bishop não adota o termo *Educational Turn* (traduzida neste estudo como Virada Educacional) ao mencionar o fenômeno da virada na arte. Para tanto, a autora utiliza o termo arte pedagógica e seus derivados.

²⁷ “Como trazer vida a uma sala de aula como se fosse uma obra de arte?”. Tradução nossa.

passional por parte dos artistas, um profundo engajamento deles com as novas produções em seu campo de atuação.

Da mesma maneira, Bishop denota seu desconforto, ao considerar o último capítulo de seu livro sobre arte participativa como o mais difícil de escrever, pois envolve ambos os campos de sua atividade profissional, o ensino e a pesquisa. A autora reconhece que, “[...] quando práticas artísticas declaram ser pedagógicas, cria-se imediatamente um conflito de critérios”, pois “arte é feita para ser vista por outros, enquanto educação não tem imagem” (p. 241, tradução nossa). Teremos, então, que pensar outros modos de construção de sentido que não envolvam a visão para a arte ou pensar uma educação que lide com a não materialidade da linguagem como produção estética e visual?

São necessários *outros critérios*²⁸ quando vivenciamos “[...] o choque, do desconforto, ou o atordoamento, ou a raiva, ou o tédio” (STEINBERG, 2008, p. 23), no confronto com o que é não familiar. A declaração de Bishop pode transparecer um sentimento de “perda, de súbito exílio, de algo deliberadamente negado”, uma exclusão de alguma coisa “[...] que supunham ser parte – uma sensação de ser impedido ou destituído usufruir de algo que antes obtivera” (STEINBERG, 2008, p. 25).

Exemplos como o de Bishop não são exclusivos da atual produção de arte. Steinberg pontua alguns estranhamentos ocorridos no decorrer da história ocidental da arte, ao discorrer sobre a maneira como artistas reconhecidos reagiram, ao se depararem com trabalhos que promovem uma ruptura com os critérios até então estabelecidos, citando desde Paul Signac até Matisse, e o próprio autor. Esses são alguns dos nomes levantados por Steinberg que demonstraram uma atitude de incompreensão e, às vezes, de arrogância em situações como essas. A necessidade de uma reformulação para “encaixar” as novas produções artísticas acomete não apenas o público

²⁸ Leo Steinberg compartilha com o público, no livro *Outros Critérios* (2008), seu desconforto e ansiedade pelas produções artísticas do início da década de 1960. As questões e problemáticas levantadas pelos artistas e toda a experiência anteriormente conhecida poderiam ajudar ou atrapalhar “a estimar o valor estético de uma gaveta fixada numa tela”, ou, no contexto da VE, uma sala de aula, ou um encontro na praça de uma cidade. Como um aluno no primeiro dia de aula e com novas disciplinas como desafio letivo, Steinberg reclama o lugar de educando, ao tentar formular certos significados vistos na arte e assume o risco de uma “autoanálise em que uma nova imagem pode lançá-lo”. A VE nos impulsiona ao mesmo processo.

específico – artistas, críticos, curadores, professores de arte – mas também a “[...] massa carrancuda, anônima, intolerante, a quem chamamos público” (STEINBERG, 2008, p. 23).

Sendo assim, quais são os *outros critérios*, os marcadores, as sequências narrativas presentes nas considerações levantadas por Bishop para uma arte que afirma ser pedagógica? Considerando o texto um todo de sentido, quatro questões são levantadas com base nos exemplos de práticas selecionadas pela autora para compor o capítulo e em suas observações sobre o fenômeno em si, a saber: 1) a participação do espectador (alunos ou público em geral envolvidos nas ações); 2) a atuação do propositor (do artista, do professor ou da instituição organizadora); 3) as temáticas discutidas nas práticas artísticas que envolvem educação; e 4) a *apreensão estética*²⁹ na produção de sentido alcançada. A separação proposta é uma estratégia analítica realizada dentro de uma distância didática, porém as questões destacadas estão sobrepostas e imbricadas com os gestos e as relações criadas, quando o sujeito vivencia as experiências proporcionadas.

A escolha da semiótica greimasiana como metodologia de análise nos permite explicitar as condições de produção e apreensão de sentido pelo exame do plano de conteúdo dos discursos. Dentro do amplo quadro teórico utilizado na teoria de significação adotada em nossa pesquisa, utilizamos o conceito de isotopia na categorização das quatro questões citadas, com o propósito de investigar a construção de sentidos dos textos críticos selecionados para análise e utilizá-los como parâmetro de reiteração nos artigos da próxima etapa da pesquisa.

A isotopia é um dos recursos semânticos presentes no nível discursivo do percurso gerativo de sentido que garante a homogeneidade de um discurso. Fiorin (2005), ao explicar esse conceito, salienta que a isotopia dá coerência semântica a um texto, pelas reiterações, redundâncias, repetições e recorrência de traços presentes no discurso. Isso invalida a afirmação que, muitas vezes, ouvimos: de que um texto é

²⁹ O termo *apreensão estética* é, segundo Oliveira (1995), a tradução adotada em português para *saisie esthétique*, expressão utilizada por Greimas em *Da Imperfeição* (2002). Oliveira conclui, pelo emprego que Greimas faz da palavra *saisie* em seus escritos, que a apreensão estética ocorre quando há “[...] a possibilidade do sujeito atingir um outro estágio de subjetividade graças às novas concepções de sentido que que ocasiona um evento estético” (OLIVEIRA, 1995, p. 230).

aberto e cabível de qualquer interpretação. Com isso, o autor destaca que as diversas leituras de um texto estão presentes no texto como possibilidades, percebidas nas indicações dadas no enunciado, e “[...] não se fazem a partir do arbítrio do leitor” (p. 112).

A recorrência dos traços semânticos presente no texto de Bishop são caracterizadas como isotopias temáticas. Segundo Barros (2005), a isotopia temática, destacada em nossa análise, advém da repetição de componentes semânticos abstratos que estão entrelaçados ao texto. Dessa ação narrativa repetida e utilizada pela autora, depreendemos os quatro conceitos citados anteriormente e cada um deles compõe uma isotopia temática que foi encontrada também na dissertação de Mônica Hoff Gonçalves, o segundo texto a ser analisado neste capítulo. Assim, temos um tema geral: no caso de Bishop, é a discussão sobre a arte participativa, mas dentro dele existem percursos temáticos que constituem percursos isotópicos que asseguram uma coerência textual. A seguir, compartilhamos nossas impressões com base nas isotopias presentes no texto de Bishop:

1) Participação do espectador

Segundo a autora, e dentro da discussão levantada no decorrer do livro, a arte participativa nos impele a repensar as relações até então existentes sobre a posição e ativa inserção do espectador nas produções de arte. No contexto da VE, a participação dos estudantes como espectadores ao mesmo tempo que produtores do próprio processo criativo, inseridos nas ações artísticas pedagógicas, pode despertar uma “sobreposição dinâmica” (p. 241, tradução nossa) nas relações criadas entre o espectador/estudante e o artista propositor de tais ações.

Ao pontuar que “[...] a participação [na arte] encerra a ideia tradicional de espectadores e sugere um novo entendimento da arte sem audiência, uma arte em que cada um é um produtor” (p. 241, tradução nossa), Bishop suscita que os projetos que se “apropriam de metáforas da educação como método e como forma” criam outras propostas de interação entre os sujeitos envolvidos no processo, tanto para o espectador quanto para o artista, e também com aqueles que compartilham as obras

em outra temporalidade, por meio de seus registros em galerias, museus e salas de aula.

A participação do público em um trabalho artístico abre espaço para reflexões no campo da arte sobre autoria, autonomia e um questionamento sobre quais são as motivações que levam alguém a agir de uma determinada maneira. Ao mesmo tempo, a reunião entre um sujeito e o mundo, neste caso no contexto educacional, do cotidiano, do corriqueiro, do comum, permite uma ressemantização, outra construção de significação das coisas do mundo, ao ativar a partir do que “[...] há de mais primitivo no sujeito: a sua estrutura sensorial – uma estrutura de captação dos objetos no mundo” (OLIVEIRA, 1995, p. 232), com base nos cinco sentidos.

2) A atuação do propositor

Há uma preocupação nos quatro estudos de caso expostos por Bishop em apresentar as diferentes formas de construção das relações entre o artista propositor e os espectadores, o que demanda uma discussão sobre a visibilidade e compartilhamento dos trabalhos em outros espaços com outros espectadores, por meio de vídeo, artigos, críticas, *blogs*, como também com os participantes diretos das ações, em ato.

O projeto *Cátedra Arte de Conduta* (2002-2009), da artista cubana Tania Bruguera (Figura 5), é descrito inicialmente com as seguintes características: “o mais longo trabalho de *arte pedagógica*” e um trabalho no qual “[...] a autora [Bruguera] o reconhece como uma escola de arte concebida como um trabalho de arte, implantado na casa da artista, dedicado a fornecer um treinamento em arte política e contextual para estudantes de arte em Cuba” (p. 245, tradução nossa). A proposta de construção crítica e reflexiva com os jovens artistas cubanos aponta uma arte engajada com a realidade social e política que os alunos e os demais envolvidos (historiadores de arte, artistas convidados e outros interessados) eram estimulados a produzir suas reflexões em diferentes linguagens, como performances, fotografias e vídeos. Segundo Bishop, “o objetivo é produzir um espaço de “[...] livre expressão [...] e treinar os alunos não apenas para fazer arte, mas para experimentar e formular uma sociedade civil” (p. 248, tradução nossa).

Figura 5 – BRUGUERA, Tania. *Cátedra Arte de Conducta*, 2002-2009. Registro de performance



Fonte: Disponível em: <<http://www.taniabruguera.com/cms/492-0-Ctedra+Arte+de+Conducta+Behavior+Art+School.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

A atuação do propositur (nos casos levantados por Bishop são todos artistas) levanta questionamentos relevantes quanto à desconstrução de paradigmas reconhecidos no campo da arte. Por que devemos considerar a escola desenvolvida por Bruguera um trabalho de arte, “[...] em vez de simplesmente um projeto educacional que Bruguera assumiu em sua cidade natal”? (p. 249, tradução nossa).

Segundo Bishop, com base nesse questionamento, percebe-se que “a proposta de Bruguera objetiva impactar tanto a arte como a realidade. Para tanto requer que nos habituemos a julgamentos duplos, e a considerar o impacto de suas ações em ambos os domínios” (p. 249). Ou seja, é um convite para alcançarmos seus trabalhos como “práticas culturais que transitam entre o sensível e o inteligível, práticas nas quais os sujeitos que atuam estão em busca de construir um sentido à vida” (OLIVEIRA, 1995, p. 228).

Bruguera nos invoca a romper a distância existente entre os componentes estético e ético de suas proposições. Isso ocorre no momento em que arte se apropria da educação como forma de expressão, desconstruindo as distâncias entre o artista e os participantes, entre o mestre e o aprendiz, ao se colocar no lugar do outro como propositora de situações de vivência que são impulsos a uma revisão das próprias escolhas como artista e como ser social, ao questionar as posições de diferença entre os atores sociais, e que, a um só tempo, promovem um movimento no outro no momento das interações.

3) As temáticas discutidas nas práticas artísticas que envolvem educação

A partir de 2000, o trabalho desenvolvido pelo artista polonês Paweł Althamer, o terceiro estudo de caso apresentado por Bishop, passa por uma mudança que coincidiu com um aumento de seu interesse pela educação. Com uma experiência prévia no ensino tradicional, seu mais longo trabalho realizado com colaboradores – o Grupo Nowolipie – foi uma organização para adultos com deficiência mental ou física, ao qual Althamer dava aulas de cerâmica. Em 2005, para celebrar o centenário de Albert Einstein, o artista foi convidado a participar do evento e, seguindo sua proposta de pensar educação com a arte, Althamer desenvolveu o projeto *Einstein Class*, com duração de seis meses. Com a proposta de ensinar física a um grupo de “sete juvenis delinquentes em Warsaw” (p. 255, tradução nossa). Os alunos, moradores de uma área “pouco apreciada” de Praga, tiveram aulas em diferentes pontos da cidade – em jardins, no campo, na praia e também no estúdio do artista. No fim do projeto, os alunos deveriam demonstrar esses experimentos para os vizinhos. Todo o projeto foi documentado em vídeo pelo cineasta polaco Krzysztof Visconti, que produziu o documentário *Einstein Class*, de 2006, que o intercalou com entrevistas com Althamer, as crianças e seus pais.

Vemos aqui o caráter multifocal muitas vezes adotado na VE, porém o elemento de envolvimento social no cotidiano atravessa suas discussões. Muito além dos espaços que a arte estaria presente, vemos a oportunidade de atuação além dos limites da galeria, museus e estúdios artísticos e um exemplo de inclusão social de diferentes sujeitos – vizinhos, pais, professores – integrantes de um cotidiano em que os “[...] pequenos atos acabam sendo encobertos pela repetição e pelo automatismo”

(OLIVEIRA, 1995, p. 228). No contexto dessa “indiferença” repetitiva, as produções estéticas podem contribuir para que os sujeitos busquem um traço diferencial e significativo em suas relações sociais. Althamer abordou questões como a diferença, a exclusão social, o convívio, subjetividade e identidade em suas ações, temáticas exploradas pela arte em conjunção com a vida.

4) A apreensão estética

No último exemplo dado por Bishop, as obras com caráter pedagógico do escultor Thomas Hirschhorn manifestam um espaço que proporciona o que Greimas reconhecia como uma “ruptura”, um “acidente” ou uma “fratura” no cotidiano dos sujeitos capazes de “quebrar a an-estesia” (OLIVEIRA, 1995, p. 220), um estado de espera dessemantizado. Assim, a realidade habitual é passível de significação na qualidade imanente dos objetos do próprio cotidiano.

Segundo Bishop, nos últimos 15 anos, Hirschhorn desenvolveu projetos em larga escala e com envolvimento social, como monumentos, e, desde 2004, a presença de um “[...] componente pedagógico tornou-se cada vez mais importante para esses trabalhos” (p. 260). Em 2009, Hirschhorn expôs o projeto *The Bijlmer – Spinoza Festival*, em um bairro do subúrbio de Amsterdã. Bishop comenta que a proposta não era exatamente um festival, e sim “uma grande instalação para hospedar um programa de palestras e workshops” (p. 260, tradução nossa). A estrutura da instalação simulava um livro, desde sua cobertura até as paredes, com vários ambientes, entre os quais uma biblioteca com publicações sobre Spinoza, a redação de um jornal, um local para exibição da história do bairro Bijlmer, uma sala de internet e um ambiente de trabalho reservado para um historiador de arte realizar uma residência durante o festival.

Todos os dias aconteciam atividades previamente estipuladas em um horário fixo, tais como: às 16h30 iniciava o *Child’s Play*, um *workshop* no qual crianças locais aprendiam a “reencontrar” trabalhos clássicos da *body art* dos anos 1970; às 17h30 aconteciam palestras com o filósofo Marcus Steinweg e o dia era encerrado às 19h30, com uma apresentação teatral escrita por Steinweg e dirigida por Hirschhorn, na qual os atores eram os próprios moradores do bairro. As ações que aconteciam antes da

encenação final proposta são descritas por Bishop como uma cena de descontração e interação entre os participantes, em paralelo e sem uma devida atenção dada ao que foi previsto no programa da instalação.

No primeiro dia, exatamente na hora agendada, Hirschhorn preparou o cenário para aquilo que Bishop considera difícil de reconhecer como uma peça teatral. Sem personagens definidos, sem trama nem narrativa, os atores encenavam atividades do cotidiano, tais como realizar atividades físicas (correr em uma esteira ou praticar *boxing* com um saco de pancada), ou ler o decreto que baniu Spinoza de Amsterdã em 1656. Bishop e outros performances que estavam presentes, de acordo com o relato apresentado pela autora, descrevem a ação como “impenetrável” e um momento de “frustração”. Porém, curiosamente, o público compareceu em todos os dias da instalação.

O “acidente estético” provocado pela instalação foi considerado um fracasso para Bishop, porém, dado o retorno dos moradores, entre crianças e adultos, inclusive no dia de chuva intensa, algum sentido foi construído pelo público. Com a presença de uma audiência, mesmo que “aleatória”, Bishop compreendeu que a função da proposta apresentada não era a de ser uma “[...] transferência de informações, mas de um compartilhamento de experiências em que diferentes setores da sociedade estavam reunidos”, um momento para “ponderar tudo o que viesse à mente” (p. 263, tradução nossa).

A autora se refere à proposta como um momento de “insanidade”, um ambiente “antipático” e “pouco funcional”, “penoso” e “pateticamente engraçado” (p. 263). Para Hirschhorn, sua proposta buscou uma alternativa para o trabalho “ocioso, ruim, ‘democrático’ e demagógico que leva a insígnia de participativo” (p. 264, tradução nossa) – uma alternativa pautada na participação do pensar. Em impressão final, Bishop percebeu no processo a criação de um espaço onde uma diversificada audiência foi abordada simultânea e igualmente. O projeto foi o compartilhamento com outros espectadores no formato de uma palestra “impressionantemente polida”, mas que “falhou” no intuito de se comunicar com o público (p. 265).

Como podemos definir a presença ou a ausência de comunicação com os participantes e espectadores? Como podemos definir se os sujeitos atingidos pelo *The Bijlmer- Spinoza Festival* alcançaram, ou não, outro estágio de subjetividade graças à fratura ocasionado pelo evento estético provocado por Hirschhorn? Houve, ou não, construção de sentido?

Segundo Greimas, o processo de semantização do sujeito é entendido como uma *apreensão estética*, na qual, de acordo com Oliveira, na interação com um evento estético, no caso uma instalação, o sujeito modifica seu estado anterior graças à *fratura* ocasionada em ato. Oliveira conclui que “[...] a apreensão estética é efetivamente produção de sentido, ressemantização, que se constrói pela relação entre os estágios, o precedente e o subsequente à ocorrência” (1995, p. 230).

O relato de Bishop é insuficiente para afirmar se tais condições foram alcançadas no festival; porém, o evento estético exposto aparece como uma condição possível para a ocorrência de uma transformação, na qual, segundo Oliveira, o observador, na qualidade de testemunha do desenrolar narrativo de uma obra, participa dela mediante as transformações fundamentais da relação entre o sujeito e o objeto, ou seja, é preciso considerar “[...] a mutação do objeto em sujeito pela aquisição de um valor que lhe confere competência para agir como sujeito que se mostra e quer ser percebido pelo outro” (OLIVEIRA, 1995, p. 232).

Os eventos em questão, tanto no trabalho de Hirschhorn como na escola de arte de Bruguera e no projeto *Einstein Class* de Paweł Althamer, promovem uma efetiva reunião entre sujeito e mundo, consolidada pela captação dos objetos e práticas do cotidiano pedagógico, ao mesmo tempo que ocorre uma ativação da sensibilidade nas vivências experienciadas.

O texto visual lança mão das diferentes categorias da expressão, denominadas cromática (relativo à cor), eidética (relativo à forma), topológica (relativo ao espaço ou à sua organização) e matérica (relativo à matéria), que participam da construção do conteúdo do discurso visual. Nos eventos estéticos que perpassam as discussões levantadas pela VE, temos práticas de construção, negociação e intercâmbio de

sentido que consideram o social como universo significativo, o que, segundo Landowski, resulta de uma construção negociada entre os sujeitos, que privilegia

[...] não a descrição de sistemas que determinariam a produção e a recepção das manifestações significantes – o que acabaria por encerrar as práticas de sentido numa função de perpétua reprodução do mesmo – mas a análise dos processos, ou seja, justamente, das interações (entre sujeitos ou entre o mundo e os sujeitos) que presidem a construção mesma do sentido e tornam em consequência possível a emergência de configurações inéditas (LANDOWSKI, 2014a, p. 12).

Assim, podemos considerar que a apreensão de sentido de tais práticas ocorre em ato, em um mundo que nos é apresentado como totalidade que faz sentido e, ao utilizar os parâmetros postulados pela sociosemiótica, podemos olhar o mundo para além de uma rede de significantes a decifrar e considerar os valores e sentido já existentes, quando

[...] nos deixamos impregnar pelas qualidades sensíveis inerentes às coisas. É, portanto, necessário distinguir dois tipos de processos de significância: a leitura, decifração das “significações”, fundada sobre o reconhecimento de formas figurativas, e a captura, apreensão do “sentido” que emana das qualidades sensíveis — plásticas, rítmicas, estéticas — imanentes aos objetos (LANDOWSKI, 2014a, p. 13).

Segundo Landowski, a leitura ou a captura implicam uma modalidade diferente de “ser no mundo” por parte do sujeito, o que contribui nos diferentes processos educativos vivenciados no decorrer da vida e, neste caso, despertados pela arte.

5.2 ESPAÇOS DE VIVÊNCIA E DE DIÁLOGOS

O segundo texto que debate o fenômeno da VE foi embasado em nossa revisão de literatura. A dissertação de Mônica Hoff Gonçalves discute, no âmbito da arte, as práticas artísticas e curatoriais que utilizam recursos educacionais em suas ações. No terceiro capítulo de sua dissertação – *A virada educacional e contexto de arte brasileiro* –, a pesquisadora analisa três projetos artísticos desenvolvidos em espaços institucionais nacionais: *Domingos da Criação*, propostos por Frederico Moraes em 1971; a experiência educativa da Bienal do Mercosul no período de 2006 a 2013; e a obra-intervenção *Café Educativo*, do artista Jorge Menna Barreto, em processo desde 2006.

Gonçalves buscou identificar as convergências e os possíveis dissensos que ocorreram em âmbito nacional e internacional sobre a VE. Com base em uma análise

crítica das três proposições, a autora compartilha uma percepção empírica das opiniões e observações de diferentes artistas, educadores, curadores e críticos brasileiros que participaram de seu estudo por meio de conversas e entrevistas realizadas pela pesquisadora. A autora destaca que não objetivou formular o contexto da VE no Brasil apoiada nesses três casos, e sim obter uma visão do que foi o fenômeno com base nas percepções construídas a seu respeito por seus colaboradores diretos.

Entendemos que as considerações apontadas pela autora nesse formato de investigação (entrevistas e respostas a questionários) contribuem sobremaneira para os objetivos traçados em nosso estudo, visto que, ao dar ênfase crítica e argumentativa às peculiaridades adotadas nas práticas brasileiras influenciadas pela VE, é possível traçar um paralelo entre sua investigação e as principais características que nortearam o mapeamento e análise da produção científica dos docentes-pesquisadores que trabalham com ensino de arte no contemporâneo.

A respeito das diferenças ressaltadas por Gonçalves entre as práticas desenvolvidas no Brasil e internacionalmente, temos a questão de que as práticas nacionais não se baseiam na produção de um ambiente dialógico e menos hierarquizado, como se faz necessário nos EUA e na Europa. Esse fato reforça, segundo a autora, a necessidade de considerarmos as questões e circunstâncias locais, específicas dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais de onde emergem. No Brasil, segundo Gonçalves, a VE é um “[...] processo menos claro, que se dá lentamente e que responde a outras perspectivas e questões, portanto, menos emergente que o fenômeno internacional” (GONÇALVES, 2014, p. 154). Quais são, desse modo, as questões percebidas no processo da VE no contexto nacional com base nas contribuições dadas pelo estudo em questão?

Com base nas isotopias temáticas também encontradas no texto de Bishop, entendidas nessa análise como sequências narrativas que participam da totalidade significativa presente no discurso dos dois textos, destacamos também as considerações compartilhadas por Gonçalves quanto à participação do público, à atuação do propositor, às temáticas discutidas e ao movimento realizado para a

produção de sentido, ou seja, as relações entre o estágio precedente e o subsequente à experiência estética ocorrida em torno dos casos discutido por Gonçalves.

Por serem ações promovidas por instituições de fomento à cultura, nos três exemplos apresentados pela autora o público-alvo dos projetos não era formado apenas por artistas, interessados e profissionais do meio da arte. Além desses, as propostas desenvolvidas atingiram as comunidades no entorno dos locais que acolheram as exposições em um processo de inclusão obtido pelo convite aberto a todo público que estivesse disposto a pensar arte para além de quadros na parede.

Essas propostas que possibilitam um espaço de convívio e compartilhamento ultrapassam os limites físicos de uma galeria, museu ou bienal, ao se instalarem em espaços públicos, escolas, praças ou mesmo em um café. As instituições apontadas pela autora – o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, a Bienal do Mercosul e, inicialmente, o Paço das Artes de SP – mostraram-se abertas a um “[...] processo de revisão e incremento em suas estratégias educacionais e de diálogo com os diferentes públicos” (GONÇALVES, 2014, p. 154). Todas as informações sobre as ações compartilhadas a seguir foram retiradas da dissertação de Gonçalves, uma pesquisa ímpar sobre o assunto.

Na obra *Domingos de Criação*, primeiro estudo de caso abordado no texto, Frederico Moraes, professor e diretor de cursos do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro naquele período, buscou montar um espaço de “criatividade”, focando a experiência vivida e a partilha estabelecida nos encontros realizados num domingo por mês, de janeiro a julho de 1971, na parte externa do museu. O projeto tinha dois objetivos claros: discutir as relações do domingo com o trabalho e o museu, como também inserir o espectador no trabalho. Passava também por uma discussão sobre criatividade e processo de criação. Moraes ponderava, de acordo com Gonçalves, que havia uma noção de criatividade inata a todos, porém não implicava dizer que todos poderiam ser considerados artistas.

No segundo caso apresentado por Gonçalves, entre as questões levantadas sobre a Bienal do Mercosul, a de maior destaque, e o que a fez ficar conhecida internacionalmente como uma bienal pedagógica, foi a de promover ativa participação

e colaboração da comunidade, desde sua operação até a conformação discursiva e afetiva com seu público. A comunidade local saiu do lugar comum de espectador ou interlocutor e se tornou também o principal agente crítico e formador da mostra. Um dos pontos levantados por Camntizer, que participou da Bienal de 2006 como curador pedagógico, “[...] uma espécie de porta-voz do público no contexto curatorial” (p. 172), o evento da Bienal deveria ser um ponto de partida para atividades relacionadas a outros âmbitos, como a escola, centros comunitários, organizações e comunidades pequenas situados em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, mediante o “[...] uso de metodologias artísticas, ou seja, de processos e modos de fazer oriundos das experiências fundadas e percebidas no saber da prática artística” (p. 176).

A autora destaca que existe um caráter relacional nos casos analisados, com exemplos que requerem envolvimento, intercâmbio e colaboração com o público espectador, “[...] em processos de partilha sensível e de conhecimento, estabelecendo-se, portanto, como novas metodologias para a arte e para a vida” (GONÇALVES, 2014, p. 212). Vemos isso especialmente no terceiro caso exposto por Gonçalves, o *Café Educativo* (2006), intervenção-obra do artista Jorge Menna Barreto, que consistia em um ambiente relacional de mediação espontânea dentro do espaço expositivo. As ações destacadas por Gonçalves trabalhavam também com traços de especificidade, pois só poderiam acontecer nos contextos para os quais foram planejados.

Relativamente à atuação do propositor, categorizada no texto de Gonçalves em curatorial (*Domingos de Criação*), institucional (Bienal do Mercosul) e artística (*Café Educativo*), a autora ressalta que as estratégias levantadas carregavam a responsabilidade em relação ao ineditismo das propostas desenvolvidas, por serem proposições artísticas carregadas pelo desafio de ser “[...] condicionadas à relação entre liberdade de propor o que não existe e a responsabilidade de administrar a sua relação com o que existe, atuando esses dois elementos num mesmo dispositivo” (p. 214). O traço do ineditismo pode estar vinculado à mutação dos objetos do cotidiano em sujeitos, que são figurativizados nas relações criadas entre arte, vida e educação. A aquisição de um outro valor dado a esses objetos que, no caso da VE, lançam mão de estratégias educacionais – ações educativas em espaços expositivos, palestras,

workshops, escolas – deve ser analisada quanto ao sentido das práticas interacionais construídas nas relações entre os participantes.

Dessa maneira, no contexto da VE no Brasil, Gonçalves percebe que ocorre justamente uma revisão das relações criadas entre o enunciador, enunciatário e enunciado mediante a adoção das seguintes estratégias: inserção do enunciatário na obra como agente de criação e participante da mesma; criação de espaços de diálogos; apropriação de outros ambientes incomuns às discussões sobre arte (praças, casas, cafés); outras temporalidades (projetos de longa duração com programas educativos em seção permanente, além dos períodos expositivos); e inserção de discussões sobre o cotidiano social em diferentes realidades.

Sobre a apreensão e construção de sentido que rompe paradigmas, percebemos a presença de relações afetivas construídas nas práticas discutidas por Gonçalves, como “[...] fontes de acesso do sujeito ao mundo” (OLIVEIRA, 1995, p. 231). A ruptura feita pelos artistas e espaços expositivos brasileiros no contexto da VE levaram o público a uma discussão das artes muito além de uma estética do belo, como destaca Oliveira, ao mencionar o mundo como uma estrutura sensível com base nas reflexões de Greimas, ou seja, uma preocupação que expande os patamares de construção da obra.

As relações afetivas são mencionadas pela autora com base em comentários dos artistas propositores e dos demais colaboradores das ações, como os mediadores das exposições. O *Domingo de Criação* recebeu um apelido, Fredericada, sendo reconhecido como um momento de prazer e lazer, planejado inicialmente como evento único; porém, devido a sua grande receptividade, tornou-se um programa público do museu que ocorria todo o mês, com temas específicos.

A questão da afetividade relatada por Gonçalves em relação à Bienal do Mercosul é sustentada justamente sobre aquilo que se faz de forma “orgânica” e “porosa”, “potencialmente afetiva e transformadora, de algum modo, mais ‘extra institucional’” (p. 170). Para a autora, o que não cabe e extrapola a Bienal é justamente “[...] onde reside sua relação com a educação” (p. 170). Assim, a Bienal da Mercosul se tornou o somatório de um conjunto de contradições, sendo reconhecida por Gonçalves como

“[...] institucional e comunitária, transatlântica e caseira, utópica e viável” (GONÇALVES, 2014, p. 171).

Com base nas mudanças propostas na 6.^a e 7.^a edições da bienal por parte da curadoria pedagógica de Luiz Camnitzer e Marina De Caro, respectivamente, Gonçalves destaca que “o projeto educativo passou a abrigar também artistas e propostas artísticas” por conta de seu envolvimento no projeto educativo, e “[...] não apenas por suas participações nas mostras” (p. 176). Na ação intitulada *Artista em disponibilidade*, as residências artísticas propostas por De Caro, projetos de arte com “forte capital educativo” e o mapeamento de práticas artísticas que poderiam ser “traduzidas” para outros ambientes, como escolas e centros comunitários, são reconhecidas tanto pela autora quanto por De Caro como zonas de “micropolíticas experimentais”, onde possibilidades não estipuladas pelas instituições poderiam ser exploradas com a interação entre pessoas e outras construções textuais sensíveis mediante as experiências compartilhadas.

Em continuidade a essas mudanças, na Bienal de 2011, a Casa M (figura 6), “uma casa de bairro”, multifuncional, criada para que a “comunidade agendasse suas atividades” e feita “para todos que quisessem frequentar”, “com ênfase na convivência” (p. 179), um enunciado proveniente do curador geral da mostra, Jose Roca, denota um convite que ultrapassa as questões advindas de um espaço expositivo convencional.

Figura 6 – Casa M, 8.^a Bienal da Mercosul, 2011



Fonte: Disponível em: <<http://www.radarconsultoria.com/blog/2011/10/arte-e-critica/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Segundo Landowski (2016), as relações afetivas relatadas por Gonçalves têm uma natureza intersubjetiva de confiança e de persuasão, de avaliação e de troca, o que na semiótica vai além de um modelo de manipulação, regime de sentido no qual a ação de um sujeito, ou de um objeto subjetivizado, sobre um outro sujeito busca levá-lo a querer ou dever fazer algo. Assim, no percurso de construção de sentido das interações proporcionadas pelas características retiradas do texto, vemos as relações de interação entre os sujeitos como um ajustamento sensível em que os participantes da interação constroem um modo próprio de relação.

Percebemos que, no convívio criado, nos encontros e desencontros que tais ações proporcionam, distintos modos de significância são adotados e que se concebe espaço à sensibilidade para o ajustamento e possibilidade de “[...] sentir ao vivo as potencialidades de uma situação, de apreender e explorar o improviso” (LANDOWSKI, 2014a, p. 14), em que diferentes regimes de sentido comandam as atitudes “[...] de conceber o que é ‘estar no mundo’, viver em sociedade, [...], e assim dar (ou não) um sentido à ‘vida’ sob as formas diversas que lhe conferem essas associações superpostas ou cruzadas” (LANDOWSKI, 2016, p. 11).

Por fim, a autora declara que o processo educativo disparado pela arte nesses casos se “[...] dá no âmbito da micropolítica, da ação cotidiana direta, das relações afetivas,

da desinstitucionalização da vida, do confronto, do espaço que se deseja comum” (GONÇALVES, 2014, p. 185).

A adoção desse perfil de prática pautado nas isotopias temáticas da VE por educadores envolvidos no desenvolvimento do ensino da arte no Brasil, seja na escola básica, seja na formação inicial dos professores, é o que nos propomos a investigar na terceira e última etapa de nossa pesquisa.

6 OS ANAIS DA ANPAP: DISCURSOS DE PROCESSOS VIVIDOS E COMPARTILHADOS

Após a percepção das isotopias temáticas presentes nos textos críticos analisados no capítulo anterior, no intento de identificar em seus discursos a proposta educacional da VE, passamos para a terceira e última etapa do estudo, na qual também utilizamos a análise documental como metodologia de pesquisa. O recorte realizado em nosso locus de estudo, nos anais digitais da ANPAP, abrange os artigos submetidos nos comitês e simpósios temáticos que discutem o ensino da arte que são disponibilizados para o público no site da associação, desde o 16.º Encontro Nacional da ANPAP realizado em Florianópolis-SC, em 2007, até o 25.º Encontro Nacional, de 2016, que ocorreu na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, no primeiro ano desta pesquisa.

O encontro anual da ANPAP reserva um comitê exclusivo para discussões sobre o ensino da arte. No período definido em nosso recorte até 2009, os docentes-pesquisadores dessa linha de estudo buscavam o CEEA para submissão de artigos, que, após esse ano, passou a ser chamado CEAV. Entretanto, rompendo essa dinâmica e estrutura da ANPAP, a presidência da associação no período 2011/2012, especificamente no encontro realizado no Rio de Janeiro, excluiu os comitês. Em substituição a eles, os artigos foram direcionados para os 12 simpósios temáticos disponibilizados e coordenados por propositores previamente selecionados. Após esse ano, ocorreu o retorno dos comitês, mas também permaneceram os simpósios que podem variar tanto em quantidade como em temática. Estes coadunam com o tema do evento, tendo por eixo as discussões disparadas pelos objetivos apresentados pelas coordenações responsáveis pelo encontro, no intuito de tornar pública a diversidade de pesquisas em artes que se desenvolvem em nível nacional.

Apenas os simpósios que dialogam com as características presentes nas discussões que permeiam a VE foram selecionados no levantamento realizado nos anais desde 2012, ou seja, aqueles cujos enunciados possuem consonância com proposta educacional em arte em diálogo com a VE, pois apresentam um discurso direcionado para uma reflexão do ensino-aprendizagem que pensa criticamente os processos

educacionais no contemporâneo e dispõem de ações pedagógicas que utiliza espaços de interação e diálogo em seus processos.

Zamboni (1998) ressalta a produção científica no campo das artes como importante instrumento e campo de conhecimento. Em seu estudo, buscou traçar um paralelo entre a arte e a ciência, tendo por principal motivador a dificuldade para caracterizar a pesquisa em artes. Para tanto, de forma acessível e direta, sistematizou os passos mais comuns que estariam relacionados a sua proposta.

Esses mesmos passos foram norteadores nas leituras dos artigos, tais como: a definição do objeto de estudo; o problema da investigação; a relevância do mapeamento teórico; o levantamento de hipóteses ou expectativas; os métodos de observação utilizados; o processo de trabalho no qual os dados coletados serão analisados e interpretados. Para o autor, em meio a tais questões que são comuns a toda pesquisa científica, alguns pontos possuem mais peso e outros menor proeminência, dado o objeto a ser investigado. É preciso considerar que a arte abre espaço para a intuição, por contar com os processos criativos, e apresenta um caráter pessoal de interpretação concedida ao autor, peculiaridade que a afasta de uma postura mais objetiva do campo científico. Embora estejamos lidando com um campo híbrido entre a educação e a arte, as características citadas por Zamboni foram consideradas em nossa seleção.

O artigo científico, tido como uma apresentação sucinta dos resultados de um estudo acadêmico, tem por objetivo divulgar as produções efetuadas. Em um primeiro momento, pretendíamos utilizar o resumo dos artigos da ANPAP para perceber se havia a presença, ou não, de uma descrição de uma prática pedagógica ou se o texto apresentaria processo de uma ação didática, por considerarmos que, na ação em ato, podemos analisar os discursos, gestos e a construção do sentido em interação com outros sujeitos em uma proposição educativa. Porém, não encontramos nos resumos essa especificidade, o que gerou a necessidade da leitura integral de todos os artigos selecionados.

Assim, foram inseridos na pesquisa para serem analisados por nós os artigos cujos objetos de estudos se propusessem a refletir sobre uma proposta educativa de

formação continuada, ou uma experiência de prática de ensino, ou uma análise das formas de apresentação de territórios (cidades, acampamentos, reservas florestais, o quarto da casa mais importante) encontrados no corpo do artigo.

Ressaltamos que foram encontrados artigos que não tratavam de ações pedagógicas propriamente ditas, mas que apresentam um arcabouço teórico em diálogo com as características presentes na VE e que poderiam ser utilizados em um novo estudo sobre o levantamento teórico que sustenta a adoção de metodologias de ensino da arte com foco na interlocução entre a educação e a arte e consideram as relações de interação como uma plataforma problematizadora do ensino e de suas metodologias pedagógicas no contemporâneo.

Outro recorte presente em nosso estudo abarcou os artigos que discutem os espaços formais e não formais de ensino com um público escolar, comunidades ou associações que se dispõem a pensar formas de expandir a educação, abrangendo o ensino básico e a formação superior. Não foram incluídos na seleção os artigos que compartilham experiências de interação em espaços expositivos de galerias, museus, bienais e seus variantes, pois, conforme dito anteriormente, buscamos a reverberação das ações presentes na VE e sua possível presença nas ações de educadores do ensino básico, quer de forma direta na sala de aula, quer por meio de possíveis apropriações dos docentes-pesquisadores atuantes nos centros de formação superior em Artes Visuais e Educação do país.

6.1 O CAMINHO PERCORRIDO – DA COLHEITA À COLEÇÃO DE DISCURSIVIDADES

A fase da investigação que englobou a leitura e organização da produção teórico-prática de docentes-pesquisadores que disponibilizam suas experiências no formato de artigo científico alcançou todos os anais e simpósios selecionados, apesar da dificuldade de encontrar alguns artigos na plataforma digital disponibilizada na página da ANPAP devido a falhas no servidor do site da associação. Para contornar os obstáculos, foram efetuados contatos por *e-mail* com os organizadores dos anais não disponíveis e com os autores que publicaram os artigos a que não tivemos acesso.

No quadro 3, é possível verificar as localidades geográficas e instituições dos membros dos comitês organizadores responsáveis por propor as temáticas norteadoras para os encontros e também a quantidade de artigos submetidos dentro do recorte temporal definido para a pesquisa. No quadro 4, temos o quantitativo de artigos selecionados para análise em cada comitê de CEAA e CEAV.

Quadro 3 – Encontros anuais: local do evento, tema norteador, artigos submetidos

Ano	Local/instituição	Tema	Artigos submetidos
2007	Florianópolis (SC) UDESC	Dinâmicas epistemológicas em artes visuais	62
2008	Florianópolis (SC) UDESC	Panorama das pesquisas em artes visuais	60
2009	Salvador (BA) UFBA	Transversalidades em artes visuais	74
2010	Cachoeira (BA) UFBA	Entre territórios	57
2011	Rio de Janeiro (RJ) UERJ	Subjetividades, utopias e fabulações	88
2012	Rio de Janeiro (RJ) UERJ	Vida e ficção: arte e fricção	-
2013	Belém (PA) UFPA	Ecossistemas estéticos	19
2014	Belo Horizonte (MG) UFMG	Ecossistemas artísticos	32
2015	Santa Maria (RS) UFSM	Compartilhamento na rede: redes e conexões	38
2016	Santa Maria (RS) UFSM	A arte: seus espaços e/em nosso tempo	36
Total de artigos coletados: 466			

Fonte: <<http://www.anpap.org.br/encontros/anais/>> (2017).

Quadro 4 – Artigos selecionados nos CEAA/CEAV

Ano	Comitês	Artigos submetidos	Artigos selecionados		
2007	CEAA	62	2	3,2%	
2008	CEAA	60	5	8,3%	
2009	CEAA	74	5	6,7%	
2010	CEAA	57	4	7%	
2011	CEAA	88	4	4,5%	
2012		-			
2013	CEAV	19	0	0%	
2014	CEAV	32	4	12,5%	
2015	CEAV	38	2	5,2%	
2016	CEAV	36	5	13,8%	
TOTAL		466	31	6,6%	

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Após a reunião e captura de todos os artigos submetidos aos comitês CEAA e CEAV, passamos para a seleção dos simpósios que ocorreu com base no título e na temática de cada simpósio dado pela organização do evento a cada ano, definido pelo enunciado do título. Por exemplo, em 2012, temos a presença de 12 simpósios, a saber: 1 – Arte e tecnologia: ficções e fricções; 2 – Modos de interação: entre a ficção e a fricção; 3 – Educação e arte/vida e fricção; 4 – Condições de sentido nas práticas discursivas na/da arte; 5 – Arte e interdisciplinaridade; 6 – Observatório da formação de professores de arte no Brasil: fricções movimentos; 7 – Corpo e imagem, relações tangências, reverberações na contemporaneidade; 8 – O que os olhos veem o coração sente... afetos e desafetos na história da arte; 9 – Gravura artística e contemporaneidade: fricção e ficção na vida e na arte; 10 – Cruzamentos e meios: o múltiplo na arte contemporânea; 11 – Lugares atravessados – Amazônia: ficção e fricção; e 12 – Educação e cultura visual.

Consideramos para a seleção os artigos dos simpósios que tratavam diretamente de educação, visto no enunciado dos simpósios 3, 5, 6 e 12. Porém, também verificamos os simpósios que receberam, em seus enunciados, sentidos que ponderaram a diversidade das interações, os discursos construídos, o sentido com a arte (simpósios 2, 4, 5, e 7). Entretanto, no processo de leitura, foi verificado que eles não tratavam de ensino, e sim de práticas poéticas e experimentações exclusivas do campo da arte. O mesmo procedimento foi repetido com os anais seguintes em relação aos simpósios temáticos contidos em nosso recorte temporal.

No quadro 5, listam-se os títulos de todos os simpósios selecionados para leitura e o número de artigos selecionados para análise. O maior número de artigos selecionados ocorreu em 2012, no simpósio 6, referente à formação de professores de Artes no país; em segundo lugar, quando a educação está relacionada à vida e à fricção, no simpósio 3 do mesmo ano. Nos outros anos, temos um equilíbrio quantitativo na submissão de artigos dentro do perfil traçado para o nosso estudo.

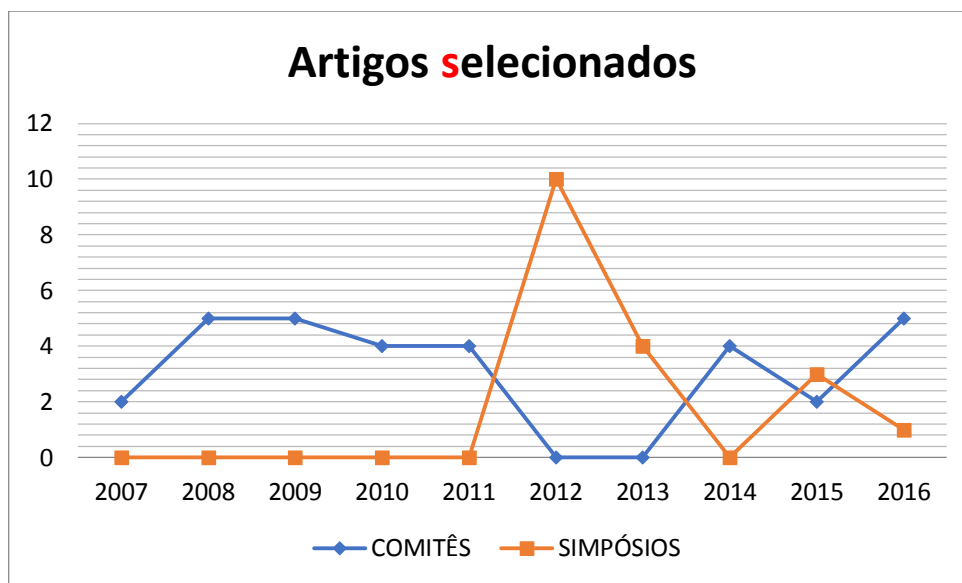
No gráfico 1, ilustram-se visualmente as variações quantitativas a cada ano do encontro.

Quadro 5 – Simpósios temáticos: artigos submetidos e artigos selecionados por ano

Ano	Simpósio	Artigos submetidos	Artigos selecionados	
2007-2011	-			
2012	3 - Educação e vida/arte e fricção	15	3	20%
	4 - Condições de sentidos nas práticas discursivas na/da arte	15	0	0%
	5. - Arte e interdisciplinaridade	15	0	0%
	6 - Observatório da formação de professores de arte no Brasil: fricções e movimento	15	4	26,6%
	12 - Educação e cultura visual	15	3	20%
2013	5 – N/D	18	1	5,5%
	7 – N/D	15	3	20%
2014	9 - O artista diante das práticas colaborativas na arte: formação, processos criativos, inserção e percepção	17	0	0%
2015	5 - Compartilhamento no ensino da arte: conexões interativas com a realidade cotidiana	12	1	8,33%
	6 - Formação de professores de artes visuais: mediações, tecnologias e políticas	16	0	0%
	12 - Redes e conexões de afetos, pedagogias e visualidades	16	2	12,50%
2016	6 - Discursos e práticas: espacialidades em sincronias e diacronias no ensino da arte	12	1	8,33%
TOTAL		181	18	9,94%

Fonte: <<http://www.anpap.org.br/encontros/anais/>> (2017).

Gráfico 1 – Variação quantitativa dos artigos selecionados no CEAA/CEAV e simpósios temáticos a cada ano



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: Total de artigos submetidos (comitê + simpósios) = 647; total de artigos selecionados (comitê + simpósios) = 49; % selecionados = 8%.

Após a seleção e leitura dos 647 artigos dispostos nos simpósios e nos CEAA e CEAV, iniciamos a fase seguinte do estudo, o qual apresentou a necessidade de uma filtragem sustentada na constatação da presença de discussões em torno de uma prática pedagógica, ou a problematização de um exemplo de prática realizada pelo(a) autor(a) ou orientado(a) por ele(a) a outros profissionais, na qual pudéssemos depreender como e de que modo as questões presentificadas e assumidas nos textos críticos sobre a VE foram apropriadas em tais práticas de ensino da arte.

Por conseguinte, foram selecionados apenas os artigos que apresentavam, em suas discussões, pelo menos três das quatro categorias apreendidas dos textos críticos analisados anteriormente sobre a VE, a saber: 1) a participação do espectador (alunos ou público em geral envolvidos nas ações); 2) a atuação do propositor (do artista, do professor ou da instituição organizadora); 3) presença de um tema específico com as características discutidas nas práticas artísticas que envolvem educação; e 4) a *apreensão estética* como construção de sentido. A metodologia classificatória baseada na identificação da presença ou ausência das isotopias temáticas assegurou a percepção dos discursos científicos dos docentes-pesquisadores de artigos selecionados em consonância com as questões educacionais fomentadas no movimento da VE.

Os textos selecionados foram arquivados em meio digital, no formato PDF. Após essa fase, iniciamos o preenchimento de uma planilha em que constou as principais informações referentes a cada artigo coletado. Tomamos por base a planilha utilizada pelo Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte (GEPEL) da Ufes, que utilizou esse tipo de instrumento metodológico em uma pesquisa exploratória realizada com base na análise documental no Banco de Teses e dissertações da Capes e na base Scielo, para levantamento dos estudos no Brasil, na área de Educação, que utilizaram a semiótica greimasiana como eixo de fundamentação teórica e metodológica para o encontro de comemoração dos trabalhos desenvolvidos pelo semioticista Algirdas Julien Greimas, proposto pelo Centro de Pesquisa Sociossemiótica – CPS, ocorrido em maio de 2017, em São Paulo.

Na planilha inserimos as principais informações dos artigos, como ano e local de publicação (comitê ou simpósio), título, autor(es), coautor(es) e seus devidos vínculos acadêmicos e titulação, além das palavras-chave e resumos apresentados. No documento produzido também consta o *link* de acesso para o artigo, quando estava disponível. Na segunda parte da planilha, foram coletados os dados referentes ao conteúdo teórico-científico dos artigos: o objeto de estudo, a presença, ou não, das isotopias temáticas e os temas centrais discutidos pelo autor. Os procedimentos iniciais até aqui relatados proporcionaram a elaboração de uma ferramenta que auxiliou, de modo fundamental, as análises dos textos nos quais os docentes-pesquisadores brasileiros expuseram suas pesquisas teórico-práticas no campo das artes visuais e educação.

Após a conclusão da planilha, iniciamos o processo de análise dos dados coletados que vamos compartilhar. Como auxílio para localizarmos os artigos que compõem as análises do discurso realizadas para a pesquisa e facilitarmos a visualização e identificação dos textos selecionados, confeccionamos uma ficha de informações que resume os dados coletados na planilha, na qual constam apenas o ano do encontro, o local onde está disponibilizado (comitê ou simpósio), o nome do artigo e do autor principal e também a instituição a que o autor estava vinculado no período da submissão do artigo, com o objetivo de percebermos a distribuição geográfica das pesquisas acadêmicas com esse perfil.

No decorrer das análises, os artigos são identificados por um código de acordo com a ordem de seleção iniciado pela letra A, da palavra ARTIGO. Por exemplo, o primeiro artigo selecionado em 2007, no CEEA, foi denominado A1, e os seguintes seguiram a numeração cronológica, A2, A3, assim sucessivamente, até chegar ao artigo A49, ao final da ficha de informações, que será disponibilizada no espaço reservado aos apêndices de nosso estudo.

6.2 O TEMPO, AS MARCAS E OS MODOS DAS PRÁTICAS INTERATIVAS

O eixo norteador que une os 49 artigos selecionados dentro do *corpus* do nosso estudo foi a possibilidade de junção de um perfil de práticas interacionais que promovessem aos sujeitos participantes – alunos, educadores em formação inicial ou continuada, comunidades – espaços de diálogo e vivências que objetivassem a construção do sentido em experiências estéticas sobre uma determinada temática por intermédio do ensino e aprendizagem da arte nos diferentes espaços de formação – na escola, em um bairro, em uma ONG ou na rua –, mediante experiências vividas na copresença em ato entre os sujeitos.

O perfil selecionado baseia-se nas práticas interativas da VE percebidas nas diferentes ações do movimento, tanto nos exercícios performáticos dos artistas como nas ações adotadas em museus e galerias que trabalham seus educativos para além da ideia de um serviço oferecido e que apresentam propostas oriundas da presença imediata e sensível do público no mundo em interação com o outro e consigo mesmo.

Buscamos propostas de ensino de arte que passassem pela mediação do sensível, ou seja, ações que promovessem uma experiência estética que buscasse dar conta de um modo pelo qual o sensível – espaço da arte – e o inteligível – espaço de ensino/aprendizagem – se misturassem e até reforçassem um ao outro.

Landowski (2016) argumenta que as práticas interacionais existentes no ato de educar são inevitáveis, pois colocam em relação direta e diária sujeitos e objetos em situações diversas que levantam questionamentos, e devem ser analisadas tanto pela sociologia, pedagogia e outras ciências humanas quanto com base na distinção que a sociossemiótica preconiza dentro dos *regimes de interação*, porque essa vertente

da semiótica francesa entende que a interação se faz presente na diversidade das práticas pelo simples encontro de seus participantes, pelo menos com um objetivo definido: a possibilidade de gerar conhecimento.

O diferencial abordado neste estudo buscou agrupar ações em que são considerados justamente o que parece escapar de tais encontros, o que ocorre na descontinuidade do que é proposto e programado, ou seja, o casual, o aleatório, as oportunidades. As demandas levantadas pela VE na arte apontam as questões que ampliam o desenvolvimento das habilidades manuais e visuais individuais dos sujeitos e que consideram justamente as interações com o outro e com os objetos no cotidiano um desafio estético a ser discutido. Buscamos a presença da arte que discute a vida, uma arte que se abre para além de uma experiência estética puramente visual, mas que enquadra a cotidianidade, onde “[...] o tempo pára, o espaço fixa-se e ocorre um sincretismo entre sujeito e objeto, que estão disjuntos na temporalidade de todos os dias” (FIORIN, 1999, p. 101).

Os *regimes de interação* preconizados por Landowski (2014b) sustentam-se em princípios semióticos interdefinidos – princípios de regularidade vs. de aleatoriedade, de intencionalidade vs. de sensibilidade –, os quais remetem aos regimes de sentido, programação, assentimento ante o inevitável, manipulação, ajustamento ao outro. São esses processos relacionais que os dados recrutados em nossa planilha buscaram revelar em nossa pesquisa, no intuito de auxiliar como os processos interativos presentes nos artigos são reconhecidos nos diferentes regimes de significação.

Os regimes são considerados dentro de um quadro de investigação semiótica um instrumento que ajuda a distinguir articulações pertinentes a situações diversas, tanto na leitura e interação com textos visuais, orais e escritos, tanto em situações vividas, nesse caso, no contexto de ensino. Essa sistematização permite estruturar o real, o que, segundo Landowski, seria como capturar a pluralidade de seus efeitos de sentido.

Dessa maneira, buscamos perceber as marcas e modos revelados nas escolhas dos autores que nos permitirão conhecer e distinguir esses atores por meio de dados que vão desde a formação acadêmica, a região de atuação, o vínculo de trabalho, as áreas

de pesquisa até as histórias e discursos que consideraram relevantes para serem compartilhados no formato de produção científica. Assim, em um primeiro momento, de modo quantitativo, as primeiras informações reveladas pelo objeto respondem às seguintes inquietações: qual o perfil profissional dos docentes-pesquisadores? Qual a área de suas formações? Em qual região do país atuam e se formaram? Onde e como exercem suas funções de educador ou formador de educadores?

Os organizadores dos anais solicitam aos autores dos artigos um breve currículo que forneça informações sucintas sobre suas trajetórias profissionais. Portanto, os dados que apresentamos são justamente as informações que os próprios autores acham relevante enunciar e o que omitir no processo de suas formações como educadores e pesquisadores. Temos ao todo 43 bibliografias simplificadas apresentadas no fim de cada artigo, pois seis autores apresentaram dois textos em diferentes encontros da ANPAP (apenas os autores principais foram contabilizados). A partir disso, os dados revelam uma diversidade de formações e territórios que serão compartilhados no intuito de apontar de que modo se apresentam as pesquisas que buscam sustentar pensamentos sobre arte e educação em consonância com as problematizações presentes na VE.

Na planilha construída com os artigos selecionados, após as informações do título do artigo, nome do autor e instituição participantes, existem as informações sobre a formação inicial e as titulações dos autores, o que gerou um panorama nacional dos centros de pesquisa que trabalham com práticas interativas, tanto pela localização dos centros de pesquisa que participaram do encontro nos anos compreendidos em nosso recorte quanto pelo processo formativo de cada autor. Vejamos os quadros 6 e 7:

Quadro 6 – Distribuição geográfica dos arquivos selecionados

REGIÃO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
CENTRO-OESTE	-	3	-	-	-	2	2	-	2	1	10
NORDESTE	1	-	-	1	-	-	1	-	1	-	4
NORTE	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2
SUDESTE	-	1	2	2	1	4	1	2	1	2	16
SUL	1	1	3	1	3	4	-	1	1	2	17
Relação total de artigos selecionados	2	5	5	4	4	10	4	4	5	6	49

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 7 – Instituições participantes por região geográfica

REGIÃO	ESTADO	Instituição participante	N.º de artigos submetidos	Total
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	UnB	5	10
	Goiás	UFG	5	
NORDESTE	Bahia	UEFS	1	4
		UFBA	2	
	Paraíba	UFPB	1	
NORTE	Amapá	UNIFAP	1	2
	Amazonas	UNAMA	1	
SUDESTE	Espírito Santo	UFES	5	12
	Rio De Janeiro	UERJ	2	
	São Paulo	MACKENZIE/EB*	1	
		FPA	1	
		UFSCar	1	
		Unicamp	1	
		USP	1	
SUL	Paraná	UEL/EB*	1	15
		UEL	3	
	Rio Grande do Sul	IFSUL	1	
		UFPel	1	
		UFRGS/EB*	1	
		UFSM	1	
	Santa Catarina	FURB/EB*	1	
		UDESC	5	
		UFSC	1	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

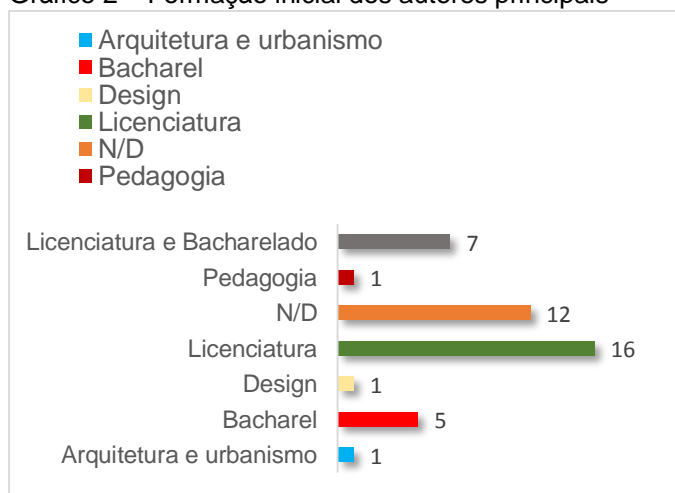
Legenda: UnB – Universidade de Brasília; UFG – Universidade Federal de Goiás; UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana; UFBA – Universidade Feral da Bahia; UNIFAP – Universidade Federal do Amapá; UNAMA – Universidade Federal do Amazonas; UFES – Universidade Federal do Espírito Santo; UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro; MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Makenzie/Escola Básica; FPA – Faculdade Paulista de Artes; UFSCar – Universidade Federal de São Carlos; UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; USP – Universidade de São Paulo; UEL – Universidade Estadual de Londrina/Escola Básica; IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense; UFPel – Universidade Federal de Pelotas; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFSM – Universidade Federal de Santa Maria; FURB – Universidade Regional de Blumenau; UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina; e UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Com base nos quadros 6 e 7, a Região Sul, com a participação de nove centros de pesquisa, se destaca com 17 artigos selecionados, seguida da Região Sudeste, com sete instituições participantes e 16 artigos. A presença da Região Centro-Oeste, destacando-se em terceiro lugar nos artigos selecionados, deve-se à grande produção realizada pelo curso de pós-graduação em Artes das universidades federais de Brasília e de Goiás e que se dispõem a qualificar profissionais para pesquisa, além do ensino da arte em congruências com as propostas contemporâneas de arte, com destaque para as discussões sobre a cultura visual, na UnB, e a semiótica, na UFG. As Regiões Nordeste e Norte aparecem em menor número, porém as formações

iniciais e as pós-graduações apresentadas pelos autores revelam que suas formações foram realizadas em seus estados de origem, nos programas de pós-graduação em Artes oferecidos pelas universidades encontradas no quadro 7, o que pode demonstrar que o movimento de pensar a arte como espaço de diálogo e interação em suas práticas de ensino é um movimento despertado em nível nacional.

O segundo ponto sobre a distribuição nacional das pesquisas em arte com o perfil definido em nosso estudo mostra que a formação superior inicial dos pesquisadores selecionados³⁰ é, conforme previsto, em licenciatura em Artes Visuais, bacharel em Artes Plásticas ou habilitado nas duas formações. Porém, há a participação de autores que possuem formação em outras áreas: Arquitetura e Urbanismo, Design e Pedagogia. Eles, em suas formações posteriores em cursos de pós-graduação, direcionaram suas pesquisas para o campo da arte. No gráfico 2, mostra-se o quantitativo dos cursos iniciais de graduação que foram informados pelos autores: Licenciatura em Artes Visuais, Bacharelado em Artes Plásticas, formação nos dois cursos, Bacharel em Design, Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia, conforme já mencionado.

Gráfico 2 – Formação inicial dos autores principais



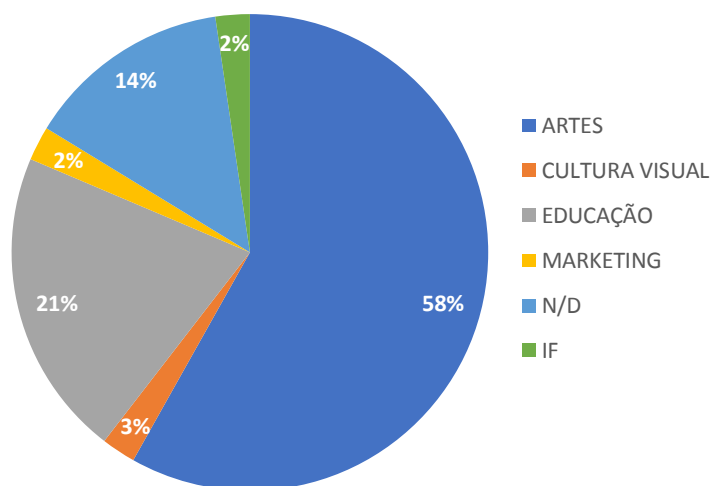
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Legenda: N/D (não definido).

³⁰ No total de 49 artigos, cinco autoras principais publicaram dois artigos que foram contabilizados apenas uma vez no que se refere à participação das instituições e local de formação superior. As autoras são Isabel Frade, Moema Martins Rebouças, Ana Breatriz Campos Vaz, Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa e Maria Regina Montenegro. Outros autores publicaram mais de um artigo, porém foram identificados como coautores.

Por ser tratar de uma discussão sobre o campo da educação e da arte, percebemos a diversidade da área de atuação dos docentes. Foram constatados três segmentos: Educação, Artes, Marketing e Artes e Cultural Visual, como vemos abaixo.

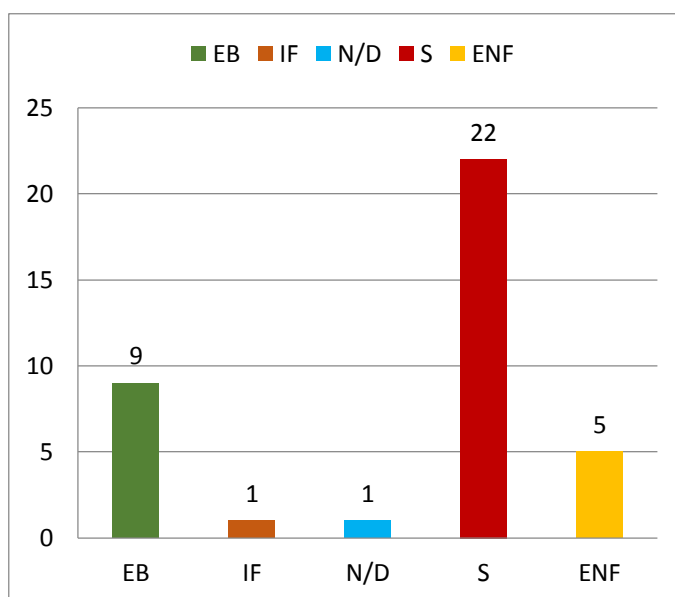
Gráfico 3 – Campo de atuação dos autores principais



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como mencionado anteriormente, a segunda parte da planilha refere-se ao conteúdo discursivo das práticas compartilhadas. Segundo o levantamento realizado, foram detectados trabalhos desenvolvidos nos três âmbitos de ensino formal: formação superior (licenciaturas, bacharelados e cursos de pós-graduação), ensino básico (ensino infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e educação de jovens e adultos), além de um trabalho que compartilha uma prática em um instituto técnico federal. Há a presença de práticas no ensino não formal, em que outros espaços foram explorados com ênfase no conceito de interação como procedimento de apreensão e de construção de sentido, em comunidades, bairros, ONGs e mesmo em oficinas que funcionam no contrafluxo escolar. No gráfico 4, consta a distribuição quantitativa desse dado.

Gráfico 4 – Nível de ensino de ocorrência das práticas desenvolvidas



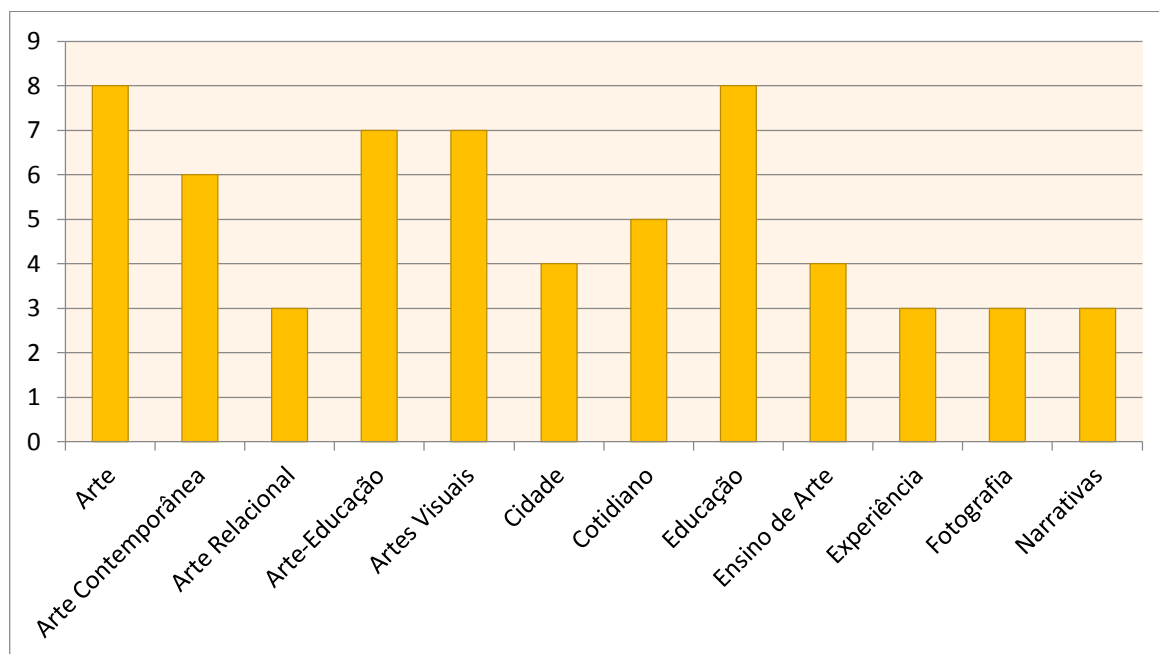
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Legenda: EB – Ensino Básico; ENF – Ensino não-formal; IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; S – Ensino Superior; e N/D (não definido).

Ainda sobre o conteúdo teórico dos artigos, as palavras-chave, que representam as características do tema que indexam o artigo, resultaram em um montante de 188 conceitos utilizados nos 49 artigos. Desse total, além das palavras que qualificam o campo de ensino e da arte – educação, arte, arte-educação, artes visuais e ensino da arte –, surgiram termos que se relacionam com as isotopias temáticas levantadas nos textos críticos sobre a VE, conforme se observa no gráfico 5.

Destacamos a presença de palavras-chave que revelam as isotopias temáticas encontradas nos artigos, como cotidiano, cidade e experiência. Algumas variações que não foram contabilizadas em um mesmo agrupamento, mas se aproximam dos conceitos presentes no quadro, como narrativas visuais e verbais, experiências docente e estética, também foram utilizadas pelos autores. No gráfico 5, mostram-se os índices de repetições das principais palavras-chave.

Gráfico 5 – Palavras-chave mais utilizadas nos artigos selecionados para análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Nota: Total geral de palavras-chave = 188.

Os dados levantados serviram como suporte para as demais análises que realizamos no subcapítulo seguinte de nossa investigação.

6.3 O QUE DIZEM: A ANÁLISE DOS DISCURSOS

O percurso escolhido por um autor em uma investigação apresenta diferentes camadas. A semiótica greimasiana, ao propor uma metodologia de acesso aos textos (verbais, visuais, audiovisuais e outros), reconhece esse processo como um *percurso gerativo de sentido* e o considera como um todo, ao analisar cada nível, ou camada, conforme denominamos acima, com o objetivo de alcançar a significação dada no texto, ao buscar compreender “o que o texto diz e como faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11).

Segundo Barros, na última camada do percurso gerativo, as estruturas discursivas devem ser examinadas, tendo como referência “as relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado” (p. 15). Nessa camada discursiva, encontramos as isotopias temáticas assumidas como valores narrativos. As mesmas isotopias depreendidas

dos textos críticos de Bishop e Gonçalves foram utilizadas como parâmetro para a junção dos artigos na ANPAP.

As reiteraões dos quatro pontos já mencionados serão aprofundadas neste subcapítulo: a participação do público, a atuação do propositor, as discussões levantadas pelas temáticas das ações e os modos de construção de sentido que foram compartilhados. Em um primeiro momento, percebemos o caráter narrativo das quatro categorias, porém é o autor como enunciador que se qualifica, ao escolher o centro das quatro sequências semânticas, o percurso que nos aponta as marcas deixadas no enunciado percebidas como outras possíveis metodologias de ensino que podem ser exploradas no contemporâneo, o que, para nós, não se trata de fornecer conselhos ou padrões formatados para uma atuação pedagógica, e sim interrogar práticas, perceber as transformações e, acima de tudo, traçar possíveis caminhos de construção de sentido, ou mesmo problematizar os sentidos do ensino da arte atual.

6.3.1 A participação do público

A presença da participação no campo da arte difere do que ocorre no contexto da educação. A arte apresenta uma preocupação sobre a real manifestação do querer do público ante as proposições apresentadas pelos artistas e/ou outro posicionamento dele; não mais como uma audiência, mas como produtor. A participação do aluno como propositor da própria construção de sentido apresentado nas ações pedagógicas selecionadas dispõe de um perfil de práticas que visam à “construção, negociação e intercâmbio de sentido” entre os sujeitos/alunos que, no âmbito educacional, podem utilizar o social como universo de significação, segundo Landowski. Dessa maneira, o sentido é construído “[...] como resultado de uma construção negociada entre os sujeitos – e não como o produto de um simples reconhecimento de unidades pré-codificadas” (LANDOWSKI, 2014b, p. 12).

Sendo assim, no texto identificamos a participação do sujeito/aluno nas práticas que se propõem a outros percursos a serem percorridos na discussão sobre diferentes questões, seja sobre um conceito da arte, seja sobre as problemáticas cotidianas dos alunos. Os registros de figuratividade dessa categoria percebidos nos artigos foram exibidos de duas maneiras pelos autores: no formato de transcrições orais das

reações dos alunos ante as práticas propostas ou pela descrição dos resultados de um trabalho poético deles. Os registros não se apresentam de forma homogênea, porém funcionam como rastros que nos levam à participação dos alunos nos relatos das práticas dos docentes-pesquisadores.

No texto A35, presente no apêndice A, temos uma experiência proposta a alunos do ensino médio, a qual discute as relações criadas no cotidiano mediante discussões sobre as poéticas de artistas locais que se dispõem a trabalhar com desejos, trocas, relações, negociações, frustrações e encantamentos com o outro, uma poética de caráter relacional. Os alunos desenvolveram instalações artísticas para a aula proposta, assim compartilhadas no texto:

Trecho 1: Uma outra aluna, apresentando uma caixinha de madeira cheia de areia da praia, com uma cruz de madeira fincada na areia, próxima a uma das laterais da caixa, faz questão de frisar que construiu com seu primo, o qual encontra-se representado no título de seu texto: Mais do que um primo, mais do que brincadeiras (A35).

Trecho 2: Um grupo de alunos, preocupado com a alimentação saudável, reuniu-se na casa de um dos colegas para fazer sucos de frutas diferentes, de vários sabores e coloridos, para distribuir gratuitamente para as crianças (A35).

Na leitura dos trechos selecionados, vemos um contraste com o ensino da arte que preconiza a construção de conhecimento por meio de práticas individuais na concepção das diferentes linguagens, como o desenho, a pintura ou a fotografia, que, muitas vezes, trabalham dentro de uma operação que a semiótica reconhece como junção, ou seja, a “[...] compreensão do mundo passa pelo deciframento de formas que, verbais ou não, são consideradas como equivalentes a outros tantos textos que, supostamente, ‘quereriam’ dizer-nos qualquer coisa” (LANDOWSKI, 2014a, p. 13). Considerando que no mundo já existem sentido e valor, em uma operação de *união* com o outro, no caso apresentado, com o primo, com os colegas de turma e com as crianças que ganharam sucos de vários sabores, os alunos buscam a construção de conhecimento pela apropriação das qualidades sensíveis inerentes às mesmas coisas, às pessoas, aos sabores, que, na rotina de sua vida, constroem sentido, mas não dentro de suas individualidades, e sim no trabalho coletivo.

A participação e os trabalhos coletivos adotados no campo da arte nos últimos anos, ao entrarem na sala de aula como *poética de aprendizagem*, podem explorar um

ensino da arte para além da *leitura de imagem*, da decifração de significados, postulados no reconhecimento de formas, cores e texturas e concentram-se na *apreensão* do sentido que advém de um conjunto desvelado pelo encontro, pelas relações, ou seja, das qualidades sensíveis, tanto plásticas como rítmicas, de uma experiência ocorrida na sala de aula. Não há uma diminuição da leitura pela apreensão do sentido, mas a possibilidade de reflexão sobre ambos os momentos da aprendizagem, assim como sua percepção é explorada pelos artistas no contemporâneo.

O segundo exemplo está no texto A13. A ação se desloca da sala de aula e entra nas relações criadas no contexto de um projeto de arte voltado para a constituição de um elo entre alunas universitárias e as mulheres de uma comunidade vizinha ao *campus* universitário. Declarado pela autora como uma ação *“educativa, intervencionista e investigativa”*³¹, temos o reconhecimento de três campos distintos: a educação, a arte e a pesquisa. Nesse sentido, vemos a participação dos integrantes das intervenções no ato das escolhas das ações, porque, depois de terem experimentado o desenho, a pintura e a colagem, foram *“instados pelo próprio grupo a introduzirem o barro”*. A aprendizagem ocorre em uma relação de participação coletiva entre o propositor e os dois nichos de actantes presentes nas ações, que *“passaram a programar, de forma espontânea, os passos seguintes do projeto”*. O trabalho de forma coletiva ocorre não apenas entre as alunas do projeto, mas também com a professora propositora, gesto figurado na percepção do sujeito analista, ao alcançar e compreender os processos de transformação e de apropriação ocorridos na convivência entre essas mulheres.

É interessante perceber que a ideia de coletividade não está presente no gesto plástico, já que cada um criava as próprias peças, e sim na construção de um entendimento coletivo da presença do outro, não como um estrangeiro, no caso, entre as mulheres da comunidade, com a presença tanto das alunas e da professora da universidade quanto da professora que queria ser tratada como igual a todas na experiência de vivência despertada nos encontros, conforme vemos em seu quase desabafo, ao relatar um gesto repetido pelas alunas em formação que continuavam a chamá-la de professora. A autora expõe que foi muito difícil que deixassem que ela

³¹ Os trechos entre aspas, em itálico e sem identificação da referência imediata foram retirados dos artigos selecionados para a pesquisa e em análise, previamente identificados

fosse apenas mais uma delas, pois era sempre lembrada de seu papel. Landowski destaca que a dificuldade de inserção em ambas as situações estaria em se colocar em um lugar do “como todo mundo”, ao qual o professor não pertence no contexto de ensino; para isso, é necessário buscar o que ele “[...] precisaria perder de si mesmo para aí se dissolver [...] estritamente falando” (LANDOWSKI, 2005, p. 7).

Em reconhecimento a um possível alcance desse lugar, há uma preocupação da docente-pesquisadora em perceber que é preciso *“ter enorme cuidado em entrar e sair dos limites, sempre muito fechados” da comunidade, como também o gesto de celebrar a ideia de ser aceito e “recebido com grande alegria e animação”*. No processo de alcançar essa interação com o outro, temos no discurso da autora um desejo de coexistência. Para tanto, é preciso considerar que, na atuação da autora, existe o que a semiótica standard reconhece como regime de operação – uma ação programada sobre as coisas – e a manipulação entre os sujeitos. Com o princípio da regularidade e da intencionalidade, o personagem “educador”, protagonista da ação, garante o sucesso de suas intervenções no grupo ao mesmo tempo que supõe o reconhecimento dos parceiros da ação como sujeitos dotados das competências modais do *querer-fazer e saber-fazer*: *“as lideranças foram surgindo entre as mais maduras manguereenses, que decidiram que queriam fazer objetos para a casa, jarros, potes e panelas” – “Coisas pra [sic] gente usar e enfeitar a nossa casa”*.

Porém, Landowski nos lembra que, nessa proposta de análise standard dos regimes de operação, não há a consideração do sujeito que pode confiar “na sua capacidade de sentir ao vivo as potencialidades de uma situação, de tirar vantagem da propensão das coisas ou das pessoas, de apreender e de explorar de improviso” (LANDOWSKI, 2014b, p. 14). Ou seja, para analisar o reconhecimento da participação da professora como igual, é preciso considerar que ela teria que se despir da posição de alteridade, de detentora do conhecimento e se apropriar das oportunidades que as mulheres da comunidade ofereceram. A experiência de interação construída a cada encontro nos leva a considerar os princípios da aleatoriedade e da sensibilidade presentes nesse quadro, o que a sociossemiótica reconhece como os princípios que regem os regimes de assentimento e ajustamento, respectivamente. A participação e a coletividade da prática pedagógica adotada pela docente-pesquisadora exigiram de si mesma e dos participantes a sensibilidade de sentir ao vivo, no ato, as potencialidades de uma

situação de apreender e explorar o imprevisto do encontro, o que, em práticas que não exploram a participação dos alunos em ações coletivas, ficaria deficiente ou mesmo impossível.

É interessante pensar que, entre as quatro categorias presentes na VE que serviram de embasamento para a seleção dos artigos, a participação foi a menos explorada nas práticas pedagógicas presentes nos artigos, apesar de sua potencialidade, conforme vemos nos dois exemplos compartilhados.

6.3.2 A atuação do propositor

No início dos anos 1960, Lygia Clark, entre outros artistas, trabalhou com a ideia de proposições artísticas em suas obras. Ao refletirmos sobre o assunto, tomemos a ideia não apenas de interação e participação do público na intenção de torná-los propositores das questões suscitadas nos trabalhos, mas também do gesto da artista de se colocar como ofertante de uma outra moção de relação com a arte. Nesse sentido, buscamos traçar um paralelo entre o pensamento do artista-propositor e o papel de um professor-propositor. A atuação dos educadores nos artigos selecionados, em diálogo com as questões levantadas pelos textos críticos sobre a VE, evidenciou um perfil de educadores da Arte que Buoro e Rebouças (2014) reconhecem como aqueles que devem “[...] apontar os caminhos da busca de sentido entre a produção artística e as reflexões da vida [...]” (p. 309) em suas práticas. Para tanto, as autoras reforçam que a formação dos educadores de Arte deve estar comprometida com a construção de um novo espaço escolar.

Dos 49 textos que encontramos, percebemos as marcas enunciativas de um docente-pesquisador que se revela como um professor-propositor. Em 22 artigos, os autores compartilharam suas práticas pedagógicas no contexto da formação inicial em Artes Visuais, espaço onde “[...] as transformações que poderão acontecer nas estruturas de ensino/aprendizagem da Arte serão regidas” (BUORO; REBOUÇAS, 2014, p. 309). Ao colocar o próprio aluno na condição de propositor de sua formação como educador pela implantação de espaços de diálogo e pela apropriação de outros ambientes fora dos muros da escola, pela inserção de discussões sobre o cotidiano social nas propostas pedagógicas, vemos possíveis arranjos gerados pelas relações interativas

entre aluno e professor para a construção de sentido nas próprias escolhas pedagógicas.

No texto A6, a autora encara como um desafio a formação de professores em artes visuais nas aulas de estágio supervisionado e busca revisar as relações criadas com seus alunos e destes com suas práticas, propondo outras estratégias de interação nas aulas, destacadas nos recortes a seguir:

Trecho 1: A proposta lançada aos alunos foi a de começarem o estágio não pela escola, mas no bairro no qual a escola estava situada.

Trecho 2: No ano de 2005 a pesquisa de campo, começando pelo bairro, colocou os alunos em contato com formas de representação que não estavam nos livros de história da arte estudados ali na Faculdade.

Trecho 3: A diferença era que o estágio não partia de uma ideia definida e de um plano organizado”.

Trecho 4: Antes que me acusem de propor um receituário, afirmo que essa organização em itens demanda um esforço de pôr em ordem um processo não linear, que causa medo aos alunos acostumados a caminhos menos tortuosos para a “cumprirem” seu estágio.

Trecho 5: Repensei como seria a dinâmica para aquele ano. Desta vez, não trouxe uma proposta feita nem por mim, nem por outros professores. Parti do mapeamento de temas que os alunos já haviam formulado (ou que estivessem formulando naquele momento), para a prática pedagógica ou para a pesquisa do TCC.

O texto revela diferentes princípios na relação educativa proporcionada pela autora. Segundo Landowski (2016), ao buscar um vínculo de natureza intersubjetiva de confiança, de avaliação e de troca, conforme vemos no trecho 5, ao confiar nas escolhas dos assuntos escolhidos pelos alunos, há uma referência ao regime de ajustamento, fundado sobre o princípio de troca e de respeito constituída em uma relação entre iguais, pois o princípio da verticalidade do saber é horizontalizado, ao instituir os temas dos alunos como dinâmica motivadora e persuasiva para as demais ações propostas.

Nessa mudança de posição de regime interativo, a intencionalidade cumpre o papel de persuadir para o alcance dos seis objetivos traçados previamente pela autora: compreender a prática pedagógica como prática cultural; entender a experiência do estágio como momento de construção de identidade docente; investir na formação docente com base na investigação; considerar a escola ou espaço de estágio como uma comunidade a ser vivenciada; construir parcerias na elaboração; e dar

visibilidade ao resultado das parcerias construídas ao longo do percurso. O que nos leva a confirmar, na mesma ação, a copresença do regime de manipulação, presente senão em todos, mas na maioria dos planejamentos educacionais. Os planejamentos cumprem um papel de orientação no qual as intencionalidades e as competências ficam expostas. Para Zabala (1998), planejar é uma atividade eixo da docência e é ela que permeia o percurso do ensinar e do aprender.

A autonomia e interatividade presentes nos trechos 1 e 2, que dão liberdade ao aluno de vivenciar o bairro e levantar as questões experienciadas no processo de estágio, são uma estratégia de *programação* que, como recurso pedagógico, permite ao educador programar as fases de aprendizagem. Nesse sentido, Oliveira (2014) aponta ainda a relação do saber e o poder do poder-fazer fazendo, presente na oportunidade de estágio como descoberta significativa do mundo, pela lógica do ajustamento, ao oferecer aos alunos a possibilidade de eles descobrirem os próprios caminhos, sem dar tudo em um caixote pronto, como a professora cita nos trechos 3 e 4, como valores disfóricos para o processo que propôs partilhar com os alunos.

As estratégias de manipulação, programação, assim como as performances pedagógicas nos locais de estágio utilizadas pela autora, demonstram a escolha de propiciar uma formação do educador em Artes Visuais que considera os traços sociais, o entorno, os repertórios e as investigações prévias dos alunos, para que sejam incorporadas em suas futuras práticas profissionais de modo sensível e significativo.

Em outro artigo que apresenta a experiência pedagógica do autor, o A20, como o uso janela de uma sala de aula (Figura 7), não mais no contexto da formação superior inicial de educadores, e sim no ensino fundamental, há o que, de acordo com Landowski (2014a), constitui um processo interativo. Nele as relações com o mundo natural, assim como com o outro, oferecem uma experiência de construção de conhecimento com a arte que trabalha com valores intuitivos.

Ao considerar um terceiro regime de interação preconizado pela sociossemiótica, o regime de *ajustamento*, a palavra ajuste não é empregada no sentido de adaptação entre os actantes de uma ação, ou uma proposta em que um se dobre à vontade do

outro, tão comumente presente em uma sala de aula na educação básica; “[...] trata-se de um regime entre iguais, onde os actantes coordenam suas dinâmicas respectivas em função de um princípio de sensibilidade” (LANDOWSKI, 2014b, p. 17).

Vejamos alguns recortes do artigo:

Trecho 1: Certa vez, durante uma aula vaga - também chamada de janela em jargão usado entre professores, estava na sala de Arte desenhando a paisagem avistada pela janela. De repente, percebi que havia mais alguém na classe. Eram dois alunos da 6ª série que, silenciosamente, sentaram-se perto de mim e fizeram o mesmo, ficaram ali desenhando a vista daquela janela.

Trecho 2: Nem pude acreditar naquela atitude espontânea daqueles meninos, pois podiam estar brincando lá fora; afinal estavam em aula vaga.

Trecho 3: Estas situações de aprendizagem junto à janela eram vivências que continham a perspectiva da travessia, preparo para a saída, uma aproximação ainda maior com a paisagem, o desenho ao ar livre.

Trecho 4: A partir da experiência do desenhar aquilo que se via através da janela, sobreveio a necessidade de virar as cadeiras para a janela, para enfatizar ainda o olhar que a atravessa.

Trecho 5: A janela abre espaço para se chamar atenção para dois assuntos de muita importância na arte relativos ao elemento luz e justaposição.

A sensibilidade do gesto da docente de se apropriar de uma oportunidade que partiu dos próprios alunos (trecho 1), ao agirem como autodestinadores que se autoinstituem em ato, nos mostra o uso das competências estéticas do sujeito dentro de uma lógica de união no regime de *ajustamento*, ou seja, uma disposição de capturar sentidos oriundos das qualidades dos objetos apreendidos em sua presença imediata; no caso, tanto da janela quanto do gesto coletivo dos alunos (trecho 2).

O ineditismo da ação, característica presente nas ações de um artista-propositor, ao suscitar uma mutação de objetos do cotidiano – a janela – em sujeitos figurativizados de espaços de troca, passagem, travessias para os espaços externos da escola (trecho 3), que, nesse caso, como em outros artigos, não foi utilizada em uma aula de arte contemporânea, de arte relacional ou de performance, e sim para ensinar princípios básicos sobre luz e espaços, mas que foram muito além disso, ao permitir aos alunos e a ela mesma experimentar “[...] as variações perceptíveis do mundo exterior, ligadas a presença de outros corpos-sujeitos ou aos elementos do mundo-objeto” (LANDOWSKI, 2014b, p. 52).

Figura 7 – A janela enquanto desencadeadora de experiência visual. Registro de ação dos alunos



Fonte: Disponível em:

<http://anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/maria_regina_montenegro_leite.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2017.

Vemos, assim, que sob o regime de *ajustamento*, os envolvidos alcançam, por meio das relações sensíveis construídas na oportunidade em ato, não apenas a necessidade do querer-fazer presente na manipulação necessária para alcançar objetivos predefinidos pelas exigências da escola, mas também uma forma de realização mútua, pela apropriação do que parte da vontade do outro, sem ignorar a presença do risco e dos acidentes que essas escolhas podem trazer; pelo contrário, utilizá-los como participantes do processo de interação e construção de conhecimento com a arte, ao valer-se de uma sensibilidade perceptiva própria aos sujeitos.

6.3.3 As temáticas abordadas

O caráter multifocal dos temas discutidos na VE da arte, como já dito, sustenta um ponto em comum dentro da diversidade: processos sociais do cotidiano. O crítico brasileiro Ronaldo Brito (2005), ao discorrer sobre as manobras presentes nas experiências após o moderno na arte, reconhece a necessidade de exercícios simultaneamente mais abertos e precisos. Assim, para o autor, “[...] decifrar os pontos de contato entre a arte e os demais processos sociais mostrou-se imprescindível aprofundar a investigação no interior da própria arte e aí, só aí, violar sua intimidade e esclarecê-la” (BRITO, 2005, p. 81).

Foi preciso olhar mais a fundo para ver a ordem mais abstrata do que a maioria da arte dita abstrata presente na Pop Arte³², por exemplo. O mesmo ocorre nas práticas artísticas que utilizam a educação. Elas são atravessadas por interesses de todas as ordens e ampliam os locais onde a arte estaria, tanto física – galerias, museus, bienais – quanto discursivamente, mas não podemos ligá-las, à força, a outros interesses. Para refletir sobre as temáticas levantadas pelos objetos estéticos que utilizam a educação como processo artístico, é preciso reconhecê-las como “[...] práticas culturais que transitam entre o sensível e o inteligível” (OLIVEIRA, 1995, p. 228).

A proposta é olhar para as atividades cotidianas, como a sala de aula, sem objetivá-las de imediato. Seria um exercício contrário ao que estamos acostumados a realizar não só na escola, mas em outros âmbitos de convivência, nos quais privilegiamos a eficácia das práticas em que estamos inseridos, em uma concepção dualista na qual a sensação é oposta à cognição.

Considerar a construção de um espaço “entre”, um espaço que lida com a realidade e as significações, onde o sentido das coisas é apreendido na combinação do sensível com o inteligível, é o que Greimas (2014) definiu como um *encontro estético* entre o homem e o mundo. Nesse encontro, não temos

[...] mais uma distância objetivante, mas uma proximidade imediata ou, até mesmo, alguma forma de intimidade efusiva que se estabelece entre os dois pólos da relação, entre um sujeito para quem o conhecer não se separa do sentir, e um objeto, ou um outro sujeito, também cognoscíveis mediante o sentir (LANDOWSKI, 2005, p. 94).

As escolhas pedagógicas adotadas pelos docentes-pesquisadores em seus artigos nos mostram modos de trabalhar com o sensível e o inteligível de uma maneira em que as duas dimensões se reforçam. Outro ponto a considerar é que, na escolha de lidar com o real contido no cotidiano, segundo Oliveira, “[...] independente da natureza da prática estudada, há, em todas elas, um componente estético e um componente ético que regem toda e qualquer estruturação” (1995, p. 228). A ética aqui colocada se apresenta nas relações criadas entre os sujeitos e destes com os objetos estéticos

³² Brito defende que a Pop Arte tem uma “aguda consciência reflexiva da materialidade arte, uma concepção altamente abstraída do seu sentido histórico” em sua raiz e que a arte abstrata, na verdade, possui uma representatividade abstrata que segue a visão tradicional que a reduz a um fenômeno ilusionista.

propostos, na maneira como os autores apresentam em seus textos as revelações do mundo ao destinatário.

Rancière (2012) problematiza a diversidade das temáticas e das práticas artísticas que trabalham com os processos sociais no cotidiano em um outro ponto comum que as une: um “pacífico modelo de eficácia” (p. 52). No ensejo de uma arte que transforma o mundo e os sujeitos, o autor propõe uma reflexão sobre a atual vocação da arte “[...] para responder às formas de dominação econômica, estatal e ideológica” (p. 51). De modo divergente ou mesmo contraditório, Rancière compartilha três perfis de trabalhos artísticos no contemporâneo que objetivam diferentes modelos de eficácia. O primeiro abrange as obras que, na tentativa de denunciarem uma representação social imposta, buscam corrigir os modelos e os pensamentos de um poder, ao mostrarem “[...] os estigmas da dominação [...]” e ao “[...] ridicularizar os ícones reinantes” (p. 52). A arte é, então, considerada política, ao sair de seus lugares próprios e assumir o papel de prática social. Rancière assim contesta:

Supõe-se que a arte nos torna revoltados quando nos mostra coisas revoltantes, que nos mobiliza pelo fato de mover-se para fora do museu, e que nos transforma em oponentes do sistema dominante ao se negar como elemento do sistema. Apresenta-se como evidente a passagem da causa ao efeito, da intenção ao resultado a não ser que se suponha o artista inábil ou destinatário incorrigível (RANCIÈRE, 2012, p. 52).

Em uma pretensão de corrigir os costumes e os pensamentos de um sistema social, a arte política, nesse sentido, transformaria o sistema indesejável por um sistema idealizado e melhor. Porém, Rancière nos questiona qual seria o modelo de organização e eficácia que obedeceria “[...] nossas expectativas e nossos juízos em matéria de política da arte” (p. 53).

Rancière segue suas reflexões apontando um segundo perfil de propostas da arte no contemporâneo que, assim como no teatro, propõe situações que deveriam ser vivenciadas para orientar o mundo, ou o público, pelo compartilhamento de “[...] modelos de pensamento e ação por imitar ou evitar” (p. 53). O autor identifica isso como “modelo pedagógico da arte”, no qual “[...] o que vemos – num palco de teatro, mas também numa exposição fotográfica ou numa instalação – são signos sensíveis de certo estado, dispostos pela vontade de um autor” (p. 53). Esse modelo já foi

questionado sobre sua ideia pressuposta de que existe uma conexão direta entre a representação das ações e o sentido e efeito que alcançam o público.

Rancière adverte que o que está sendo questionado não são as intenções do artista, ao se dispor em transmitir os sentimentos e pensamentos de uma dada situação representada. Dessa maneira, o

[...] problema está na própria fórmula, na pressuposição de um *continuum* sensível entre a produção de imagens, gestos ou palavras e a percepção de uma situação que empenhe pensamentos, sentimentos e ações dos espectadores (RANCIÈRE, 2012, p. 55).

No sentido contrário a uma significação única para todos, há uma “fissura” exposta pela arte nas experiências que indagam práticas sociais, como no ensino da arte, que não consiste em *“transmitir mensagens, dar modelos ou contra modelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações”*. Mas o que seria então?

Nos artigos selecionados, as discussões levantadas pelos docentes-pesquisadores utilizam práticas sociais do cotidiano com temas que abordam questões sobre identidade, memória, cidade, gênero, práticas de ensino-aprendizagem e etnia, mediante conexões relacionadas com o comum, com o trivial, com os conflitos diários dos alunos, ao trazer para a sala de aula situações nas quais se busca pensar a arte que não separa a cena da performance pedagógico-artística da vida coletiva. Esse seria o diferencial das propostas artísticas que trabalham com o social.

Esse perfil talvez não esteja presente na intenção do seu enunciador, seja o artista, seja o educador. Todavia, ao se colocar no cotidiano, abre espaço para o público alcançar um modo singular de eficácia:

[...] a eficácia de uma desconexão, de uma ruptura da relação entre as produções das habilidades artísticas e dos fins sociais definidos, entre formas sensíveis, significações que podem nelas ser lidas e efeitos que elas podem produzir (RANCIÈRE, 2012, p. 59).

Essas são as ações que Rebouças (2014) reconhece como “práticas ressignificantes”, nas quais, com base nas propostas apresentadas, os alunos se entendem como “inventores do cotidiano”, conforme propôs Certeau (apud REBOUÇAS, 2014, p. 55). Um processo que envolve “[...] atender a manipulação feita pelos destinadores sociais (comunidade, escola, coordenadores do curso, professores da disciplina) [...]”

(REBOUÇAS 2014, p. 55) e os faz repensar suas atuações no mundo com a apresentações de projetos autorais como parte do processo de aprendizagem.

A entrada para o cotidiano dos alunos utilizada nos textos parte de imagens da arte, da publicidade, de viagens, do cinema, de fotografias e de assuntos propostos pelos próprios estudantes, como vemos no artigo A30, no qual a autora busca realizar uma reflexão sobre o papel central que a imagem ocupa no gerenciamento da vida humana pelo uso dos estudos da Cultura Visual “como um caminho possível de formação do indivíduo”. Nesse exemplo, uma das estratégias adotadas pela professora com seus alunos do ensino fundamental 2 de uma escola pública de Brasília foi a produção de uma fotonovela e um rádio que iriam girar em torno de dois temas definidos por ela: gênero e classe social. Porém, como relatado no texto,

Um episódio mudou o curso da proposta inicial. Ocorreu um caso de *bullying*, concretizado fora da escola, mas envolvendo alunos [...] que ficaram profundamente tocados porque conheciam alguns dos envolvidos. Esse fato mudou o norte temático que, por solicitação dos alunos, passou a ser *bullying*, no lugar de classe social. Restou-nos, portanto, diante desse novo panorama, readequar o que já havia sido planejado para o desenvolvimento do primeiro tema, adaptando o planejamento para a nova realidade (A30).

A autora declara anteriormente que sua “meta principal era auxiliá-los no desenvolvimento da consciência crítica e social como forma de levá-los à compreensão de suas realidades e, conseqüentemente, a uma ação de intervenção nessa realidade”. Mesmo com as mudanças no percurso, a proposta abre espaço para os alunos desenvolverem sentido dentro de uma produção estética próxima de seus cotidianos, tanto no plano visual, com as fotonovelas, quanto nas relações diárias no que diz respeito às relações com os outros colegas.

No texto A42, em uma proposta de vivência artística na Chapada Diamantina com alunos de formação inicial em artes (bacharel e licenciatura), com a intenção de realizar uma “escrita sobre a outra” e “promover compartilhamentos artísticos processuais e itinerantes com a comunidade local”, a autora se dispôs a uma aproximação entre as experiências dos alunos com o cotidiano daquela região. As produções realizadas eram inseridas nos cadernos de artista produzidos na ação, em uma iniciativa de prática pedagógico-artística, que, em uma primeira visada, perde a funcionalidade presente no artigo anterior, ao buscar, de maneira mais aberta, promover compartilhamentos artísticos processuais e itinerantes com a comunidade

local, com possíveis (entre)cruzamentos com a paisagem. Como colocado por Rancière (2012), esse perfil de proposição sai “[...] da rede de conexões que lhes dava uma destinação antevendo seus efeitos [...]” e “[...] são propostas num espaço-tempo neutralizado”. Assim, “[...] o resultado não é a incorporação de um saber, de uma virtude ou de um *habitus*” (p. 60). Há, no entanto, uma resignificação da experiência comum do sensível.

A ruptura estética levantada pela vivência artística desencadeou o que Rancière considera relevante e eficaz na arte política, a “[...] disposição dos corpos, em recortes de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe” (RANCIÈRE, 2012, p. 55).

Assim, sem uma definição prévia de objetivos e temas para perceber na paisagem experimentada, a autora disponibiliza em seu texto as questões levantadas pelos alunos, de temporalidade, memória, espaço e corpo, que resultaram em oficinas de arte de temáticas sociais, descritas no texto pelo título e suas principais características, como lemos nos trechos a seguir:

Trecho 1: Título – ‘Mundo-Ninho’ (casas recicladas com embalagens Longa Vida e sucos) - A mestrandia, em uma busca inquieta da relação ‘sujeito, objeto e meio’, criou a sua obra entre coleta seletiva e reciclagem. Conduziu, assim, o seu processo criativo, a partir de uma investigação que gira em torno de questões ambientais.

Trecho 2: Título – ‘Andanças do Livro de Bonecos’ - O livro em questão teve, na sua gênese, folhas branquinhas e, como personagem inanimado, aprendeu a ler cedo. [...] as crianças construíram o livro de tecido e feltro, no qual personagens, de todos os tempos, se entrelaçaram.

Trecho 3: Título – ‘Refugos: O Viés do Retalho na Ótica do Livro Caminhante’ - A partir de inquietações ligadas ao destino dos resíduos de tecidos provenientes da indústria de confecções, a estudante [...] criou, para o projeto, uma narrativa processual. Como declarou: [...] Com relação à obra em si, consiste em ser um convite à reflexão sobre as possibilidades de uso dos retalhos de tecidos. Retalhos que são descartados pelas indústrias de confecções, muitas vezes, em aterros sanitários, comprometendo o meio ambiente.

Trecho 4: Título – ‘Papel e Papéis’ (reciclados com flores da região) - O livro caminhante seguiu estrada afora, por caminhos de asfalto e pedras, retas e curvas, rios e cachoeiras, até pousar na escola de Igatu, inaugurando um diálogo afetivo entre os papéis reciclados com flores colhidas da região pelos alunos, profissionais da rede municipal de ensino e artistas que caminhavam.

A ação pedagógica da autora suscitou reflexões sociais acerca da materialidade dos objetos, de feitura, da cultura, de questões econômicas e ambientais. Mesmo em

uma proposição aberta, sem um objetivo estabelecido, três das quatro oficinas produzidas representam o perfil de arte como mediação, em que o trabalho se coloca como um dispositivo visual de transformação do mundo.

Existem dois perfis de eficiência da arte presentes em uma mesma ação. O primeiro, por parte da professora, em convidar os alunos para olharem a paisagem de um local, em uma política da estética que Rancière distingue como uma possibilidade de novas circulações de diálogos entre os sujeitos, de novas percepções do visível no cotidiano e de produções de afeto na interação, que despertam a capacidade de “[...] reconfiguração da experiência comum do sensível” (RANCIÈRE, 2012, p. 63). Essa proposta na oficina *Andança do livro do Boneco* (trecho 2) segue essa construção, pois o trabalho envolveu alunos do ensino básico que preencheram o livro com histórias de garimpo, narradas por seus antepassados, que foram adicionadas ao livro na forma de poemas, aquarelas, memórias e afetos dos alunos, ao contarem a própria história.

O segundo posiciona a arte no ponto de transformação que funciona apoiado no desejo do professor (ou do artista) de servir por uma causa; no caso em questão, a coleta seletiva e reciclagem, reutilização de retalho de tecidos e papéis reciclados, como vemos nas outras duas oficinas.

Outra temática encontrada nos artigos são as relações construídas entre os alunos e a arte na cidade, tanto nos monumentos públicos como com a presença do picho e do grafite, ou mesmo no reconhecimento dos espaços ao redor do local em que as ações aconteciam. No artigo A48, uma turma de alunos do turno da noite foi convidada a realizar uma prática fotográfica que consistiu em uma atividade de passeio por alguns pontos da cidade, “escolhidos por eles, em que eles deveriam registrar o seu olhar sobre a cidade”. A autora compartilha trechos dos relatos dos alunos após a ação:

Exemplo 1: Uma estudante comentou que a atividade ‘foi um momento’ que possibilitou que ela refletisse e olhasse para a cidade com calma, sem a urgência e celeridade que temos nos dias atuais. Houve uma ação provocada através de um olhar mais afetuoso e terno para a cidade.

Exemplo 2: O estudante comenta que devido ao recurso tecnológico de aproximação das imagens, através do efeito *zoom* da lente fotográfica, pôde observar os detalhes dos prédios da cidade. Ele também escreveu que ‘olhou, pensou e registrou o olhar’.

Exemplo 3: Houve um momento da atividade em que observei dois alunos comentando sobre o estilo dos cavalos que compõem o chafariz da praça. Aproximei-me deles e surgiu o seguinte comentário de um dos alunos: 'Professora, que esquisito esses cavalos do chafariz, nunca tinha percebido o detalhe das patas desses cavalos. Eles são uma mistura de cavalo com peixe. Olha só!' [sic].

No gesto de ver a cidade dentro de uma estratégia utilizada por artistas e, como vemos, por educadores, é possível um reposicionamento do que é “[...] visível e enunciável, e mostrar o que não era visto” (RANCIÈRE, 2012, p. 65). Com isso, outras relações são criadas por meio de uma experiência estética com o espaço, com o outro e com eles mesmos.

6.3.4 A apreensão do sentido

Para refletir sobre a apreensão do sentido, é preciso considerar as análises e questões levantadas nas outras três isotopias temáticas já mencionadas. Estamos trabalhando com o todo do sentido dos discursos, que considera desde uma palavra, como memória, até as práticas mais simples do cotidiano (vender picolé, andar pela cidade, olhar pela janela da sala, falar do “indizível”³³), figurativizados nos encontros com uma criação artística, como também em uma aula de Artes desencadeada por uma escolha didática.

Nossa intenção é alcançar os modos como o enunciador disponibiliza em seus textos a construção de sentido alcançada pelo outro; no caso, os alunos. Oliveira (1995) declara ser preciso investigar “[...] sobre a percepção, os modos de apreensão do mundo e seu processamento pelos órgãos dos sentidos” (p. 229). Ou seja, o modo como o docente-pesquisador, ao compartilhar sua proposta pedagógica nos artigos, percebe a construção significativa do outro.

Antes, retornemos à “fratura” estética presenciada na experiência de Neide, comentada na introdução de nosso estudo, em seu encontro com o vídeo *Mentira repetida*. Nesse exemplo, Neide rompeu com a an-estesia do cotidiano e,

Após esse imprevisível – e eufórico – ‘acidente’ ter ocorrido, instaurando uma duração temporal imensurável, a vida logo retoma o seu curso existencial. Da breve experiência vivida, indescritível diretamente, o que permanece é a

³³ A possibilidade de analisar o indizível foi utilizada por Greimas no livro *Da Imperfeição*, no sentido de correr o “risco de dizer o que (ainda) não poderia ser dito” (TATIT, 1999, p. 196).

lembrança nostálgica, cognitivamente elaborada. Se, de uma parte, seus vestígios são arquivados na memória do acervo de momentos 'estésicos', quase como únicos da vida do sujeito, de outra, todavia, eles podem ganhar novas ocorrências ao reaparecer – fulgurantes outra vez – através de produções textuais (OLIVEIRA, 1995, p. 230).

Infelizmente Neide não estava em uma aula de Artes de uma faculdade ou de alguma escola, para que, depois de seu “acidente estético”, pudesse compartilhar sua vontade de gritar em uma foto, um poema, um desenho, uma pintura, ou em qualquer outra produção estética. A exigência de ser uma construção textual centrada na materialidade da linguagem, segundo Oliveira, é porque somente um outro objeto estético tem a intensidade de provocar outra fratura em um outro sujeito e despertar novos sentidos.

Nesse momento, entra a contribuição de um educador. A possibilidade de proporcionar aos sujeitos (aluno, pais, diretores, outros professores, a moça da cantina) uma experiência como a de Neide significa abrir passagem para a *apreensão estética*. A semiótica greimasiana reconhece esse processo como um *evento estético*, que pela estesia, a habilidade de entender sentimentos e sensações, nos aproxima do estético, não apenas como disciplina que se ocupa da produção poética de um período ou de um artista, mas que possibilita percepções através dos sentidos, do mundo exterior, das relações sociais, dos conflitos e alegrias contidos no cotidiano.

A sistematização desse processo de transfiguração de um estado dessemantizado a uma posição semantizada é sinalizada nas observações levantadas por Greimas em seu texto *Da Imperfeição* (2002). Oliveira, ao discorrer sobre o assunto, entende que um semioticista – e por que não um professor? – de posse do conhecimento desse exercício de construção de conhecimento “[...] passa a tratar não dos patamares de construção da obra, mas do que nessa impulsiona o sujeito para a conjunção recíproca com a presença do mundo” (OLIVEIRA, 1995, p. 231).

Nos artigos de nosso estudo, buscamos perceber o que o autor compartilhou em seu texto como a *sanção* capturada por seus alunos, despertada por suas proposições pedagógicas. Barros (2005) define a sanção como a fase que encerra o percurso narrativo de um sujeito a uma correlata manipulação. Ou seja, depreendemos do texto como os alunos reagiram aos eventos estéticos proporcionados pelos docentes, seja

na produção de outra construção textual, seja em uma fala expressada após uma problematização disparada em uma aula, ou um exemplo semelhante ao de Neide, um grito não externado para o sujeito silêncio da mata amazônica.

Figura 8 – MARCELLE, Cinthia. *Sobre esse mundo*. 2009-10. Registro de Instalação artística



Fonte: MARCELLE, Cinthia. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-giz-e-tela-uma-imagem-como-metafora-do-aprendizado>>. Acesso em: 10 out. 2017.

No artigo A35, a autora relata que, após um *encontro estético* com a obra *Sobre esse mundo*³⁴ (2009-10), da artista Cinthia Marcelle, instalação exposta na 29.^a Bienal de São Paulo, pode pensar a relação do ensino e da arte, reconhecendo outras leituras com a obra (figura 8). De posse disso, relata suas reflexões sobre sua identidade como professora, as construções educacionais que partem da cultura, dos diálogos, dos encontros “de sujeitos interlocutores que buscam sentidos e significados” e outras problematizações, como vemos nos trechos que se seguem:

Trecho 1: Como educadora, pergunto-me: Dispo-me do mito de ser detentora do saber e interajo em constante dialogia, desconstruindo mitos em diálogo aberto com meus alunos? Estou realmente aberta a ensinar e aprender com eles mediante suas culturas adjetivadas, singulares e diversas?

Trecho 2: O desejo realmente nos mobiliza! Recordo-me de que minhas boas experiências vividas como professora de Arte surgiram de rasgos de desejos, momentos em que me sentia cada vez mais próxima de mim mesma, aliando

³⁴ Na instalação *Sobre esse mundo*, de Cinthia Marcelle, a artista apresenta um quadro negro com os vestígios de palavras apagadas e no chão há uma montanha de pó de giz lembrando tudo que já foi escrito, como se “a muralha da linguagem, todos esses códigos através do qual nos relacionamos com a realidade, estivesse desmoronado”. Trecho recortado de uma entrevista dada pela artista para o site Pipa (<https://daniname.wordpress.com/2010/10/25/pipa-cynthia-marcelle/>).

ensino 'à subjetividade, ao prazer e ao próprio corpo', como nos ensina Barthes (2004), mestre do saber com sabor!

Trecho 3: Nesse sentido, a arte aproxima arte e vida, uma arte relacional nos limites do real, onde o artista embrenha-se nas relações que seu trabalho irá criar em seu público, ou na invenção de modelos de socialidade, através de momentos ou de objetos produtores dessa socialidade, buscando relações de encontro, oferta de convívio que oportunizem a experiência, no sentido que nos aponta Bondía (2002), o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e não o que se passa, o que acontece ou o que toca.

Em um diálogo como outros autores, com o objetivo de compartilhar com seus alunos suas inquietações em uma aula de arte contemporânea, a autora propôs aos seus alunos de ensino médio uma prática artística. A partir de um encontro na escola com a artista Juliana Crispe, que utiliza memória em sua poética, principalmente as que remetem à infância, os alunos são convidados a trabalhar em um projeto em desenvolvimento chamado *Cartografia Afetiva*, para pensar no que é afetivo em sua vida e escolher um lugar afetivo, carregado de individualidade, para desenvolver uma experiência artística. Seguem os relatos das práticas disponibilizados pela autora:

Trecho 4: Meu refúgio é meu eu. [...] Por esse motivo escolhi meu quarto, pois é o único lugar onde sou livre, para ser eu mesma e ser quem eu quiser. [...] é lá onde todos os lugares e as pessoas que participaram da minha vida estão, pois é lá onde eu penso e reflito, e é lá onde estão as minhas lembranças, meus segredos e o meu eu (Obra: uma fotografia colorida do quarto da aluna).

Trecho 5: Meu pai me contava que, se botasse um dente debaixo do travesseiro, antes de dormir, durante a madrugada a fada dos dentes pegava esse dente e deixava dinheiro embaixo do travesseiro. [...] Um dia, meu dente de leite caiu. Eu fiquei muito ansioso para chegar a hora de dormir para colocar meu dente de leite embaixo do travesseiro e no outro dia encontrar dinheiro. [...] No meio da noite sinto alguma coisa se movendo embaixo do travesseiro. Fui abrindo os olhos, meio discreto, e vi meu pai botando dinheiro embaixo do travesseiro. Então, fiquei muito decepcionado, muito triste. [...] No dia seguinte, [...] fui até meu pai e disse para ele que eu o vi botando o dinheiro. Ele ficou meio sem jeito. Sem saber o que dizer. Então, daquele dia em diante, nunca mais acreditei em fada dos dentes.

A autora entende que as narrativas demonstram o alcance de seus alunos à proposta dada em sua aula. Para Tatit (1999), a esteticidade das experiências dos alunos é resultado de uma reconstrução posterior, encaixada em um discurso da cotidianidade, e a apreensão estética passa pelos comentários nostálgicos relatados na fala dos alunos, que refazem a experiência, completando-a, dando sentido ao conceito cunhado por Greimas de *perfeição*, que Tatit coloca como “[...] alguma coisa que se completa - embora também se deprecie - durante o comentário” (TATIT, 1999, p. 200), em um exercício de junção (trecho 4) ou disjunção (trecho 5).

No artigo A19 (figura 9), na proposta levantada pela autora, que acontece em um espaço não formal de ensino, uma ONG que trabalha com alunos de idade extraescolar e com síndrome de Down, a ação pedagógica tem o propósito de dar continuidade à necessidade de interação e inclusão iniciada na escola. Os alunos teriam que criar uma história, encenar uma ação e registrar, através de fotografia, o sentido dado por eles ao espaço interno da ONG. A autora chama de “objeto de proposição” um grilo feito de grama, e os trechos a seguir conferem ao leitor o percurso de construção de sentido dado a essa situação:

Trecho 1: Inicialmente os participantes manipularam o grilo, discutiram sobre o material com que foi confeccionado, como se comportava um grilo, sua função na natureza, como se sentiam diante daquela imagem tridimensional.

Trecho 2: Logo o grilo foi relacionado à história do Pinóquio que surgiu na relação que o grupo fez da proximidade do dia da mentira com o dia em que ocorreu a mediação (ou seja: um dia antes de primeiro de abril) e o papel do personagem ‘grilo’ na história em questão.

Trecho 3: Deste modo, destacamos que, a partir da mediação efetivada e de um único elemento visual e tridimensional (grilo feito de grama), e sua relação com os conhecimentos prévios dos participantes, suas experiências pessoais e sua interação como grupo surge uma série de leituras, relações e ideias sobre a proposta inicial.

Trecho 4: O grupo decide então criar um jogo-história no qual o grilo seria escondido no jardim da instituição e os participantes teriam que achá-lo enquanto registravam o acontecimento com as fotografias. Neste processo observamos que o ‘grilo’ volta ao seu ‘habitat natural’, o jardim ou a natureza, mas vem carregado do significado atribuído na relação com a história do Pinóquio (o grilo falante nesta história faz o papel de consciência para o personagem principal, tentando levá-lo a fazer o correto e não mentir).

Diferentemente do exemplo anterior, a autora não se ateve aos comentários dos alunos de retorno a uma cotidianidade de um passado, mas, na simplicidade do gesto inicial de manipulação do objeto (trecho 1), ocorre uma construção de sentido relatado no texto, pela decisão dos participantes de colocar o grilo em seu ambiente natural (trecho 4), associação com o repertório imagético com o filme Pinóquio (trecho 2) e disposição de participar do jogo. Os sentidos envolvidos na experiência estética com o objeto tridimensional envolvem as dimensões visuais cromáticas e de textura na materialidade do grilo e atingem uma ordem sensorial mais profunda com a isotopia tátil, com a possibilidade do toque, que Tatit (1999) reconhece como um desejo de conjunção total com o objeto.

Figura 9 – Interações entre linguagem visual e processos de subjetivação: um relato de experiência. Registro de ação dos alunos



Fonte: Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/helene_paraskevi_anastasiou.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Em sua discussão sobre o livro *Da Imperfeição*, de Greimas, Tatit conclui que a apreensão estética exige uma *semiótica do ser* e um tratamento especial de sincretismo dos gestos, encontros e desencontros, presentes nos atos disparadores de experiências estéticas no cotidiano. Assim, os sujeitos são colocados na posição de construir o sentido de suas vivências em uma aproximação estética e estésica de suas realidades.

As práticas pedagógicas vividas no cotidiano dos alunos, ou em uma imagem artística, figurativizam, segundo Oliveira (1995), de modo parcial ou evocativo, certas formas de vida dos participantes. A estética e a ética do cotidiano “[...] se entrelaçam num movimento geral de busca do sentido e ao mesmo tempo de determinação dos seus valores” (OLIVEIRA, 1995, p. 235). A possibilidade de construir com os alunos um processo de articulação entre o sensível e o inteligível torna uma aula de artes espaço de transformação social e de construções de sentido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na triangulação entre a arte (os artistas, suas produções e processos criativos), as instituições de arte e espaços culturais (museus, galerias e eventos expositivos) e o público, traçada como ponto de motivação para o início deste estudo, o diálogo com o vértice público foi a interseção norteadora dos objetivos projetados na pesquisa. Não um público qualquer, e sim aquele que faz parte de uma “audiência não-exclusiva”³⁵, fora do círculo inserido no sistema da arte (críticos, curadores, historiadores de arte, colecionadores) que está no museu, mas também na rua e principalmente na escola e nos espaços educativos. Um público cujos significados são apreendidos em conjunção ou disjunção com o cotidiano, com as alegrias, lutas, conflitos e dores do dia a dia.

Para alcançar nosso intuito e provocar mais questionamentos, foi preciso ponderar os modos como os outros dois lados de nossa figura hipotética tratam o ensino da arte no contemporâneo, ao pensar a arte como espaço de conhecimento. O fenômeno da Virada Educacional da arte se posiciona no lugar “entre”; não é arte nem educação³⁶, é um espaço de operações de união, no sentido sociossemiótico do termo; um espaço regido pela copresença sensível dos sujeitos, em uma dinâmica interacional em que a “captura” dos sentidos emana das qualidades sensíveis dos objetos.

Nosso objetivo foi analisar se esse fenômeno teria, ou não, alcançado os espaços de ensino. Nos textos críticos, discute-se essa arte que se apodera de estratégias educacionais nos processos criativos dos artistas e das práticas curatoriais em que encontramos as isotopias temáticas. As reiteraões de seus usos por meio da recorrência dos traços semânticos presentes no discurso pedagógico da VE, a participação do público, o papel do propositos, os temas sociais e a apreensão de sentido nos deram a coerência narrativa necessária para chegar ao campo da educação.

³⁵ O termo faz referência à obra *Spectre of Evaluation* (2010), de Thomas Hirschhorn.

³⁶ *Ni arte ni educación* foi uma exposição desenvolvida pelo Grupo de Educación de Matadero Madrid, em 2015, entendida como uma experiência na qual as estruturas pedagógicas são artísticas. Disponível: <<http://www.niartenieducacion.com/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

Mas qual educação? A educação que se apropria do conceito de interação como procedimento de apreensão e construção de sentido. As interações diversas, presentes na construção de espaços de diálogo, entre os sujeitos, com a cidade, com os objetos, com o outro. As interações que provocam fraturas mediadas por eventos estéticos e nos levam a um estado semantizado, capaz de construir novos sentidos na construção de novos textos estéticos. A educação alcançada na aula de artes.

Uma educação que vai além das práticas do dia a dia, que se vê como ciência, como pesquisa, de caráter sistemático, e busca, na cientificidade dos métodos de estudo, meios de problematizar as ações que se instalam nas salas de aula, nas ONGs, nas comunidades. A ANPAP congrega essas qualidades como uma plataforma de discussão teórico-prática no campo das artes visuais, pois reúne pesquisadores que desenvolvem projetos de pesquisa individualmente ou em grupo, em nível de pós-graduação, ou não, no âmbito de universidade ou fora delas³⁷. A colheita realizada, tendo por objetivo conhecer se as problematizações presentificadas nos textos críticos sobre a VE foram assumidas pelos docentes-pesquisadores que atuam na formação básica, trouxe-nos o “inesperado”, figurativizado no gráfico 4 desta dissertação em que consta que entre os pesquisados, além dos formadores atuantes no ensino superior, grupo que compõe a maioria dos associados da ANPAP, temos a participação de professores da educação básica.

Na análise das proposições percebidas na VE, existentes nos artigos publicados pelos docentes-pesquisadores encontrados nos anais da ANPAP, percebemos a presença dos invariantes narrativos que percorrem os textos críticos da VE nas aulas de artes dos docentes-pesquisadores, marcados nas estratégias enunciativas que revelam no nível discursivo do percurso gerativo de sentido e nas relações instauradas entre os autores, seus interlocutores e o leitor.

Tais estratégias evidenciam a adoção de regimes de interação que ponderam princípios de sensibilidade em suas ações, o pensar com o aluno, o imprevisto dos gestos, as oportunidades do processo, sem ignorar a necessidade da programação e a intencionalidade em um âmbito de ensino e aprendizagem. Ao buscar depreender

³⁷ Trecho retirado do Estatuto Social da ANPAP. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/wp-content/uploads/2017/03/estatuto-atual-2016.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

como e de que modo as problematizações presentificadas na VE alcançaram o ensino da arte no contemporâneo, vemos um “público” participante, com voz, que se coloca; temos um professor propositor que trabalha horizontalmente; um cotidiano que interage com as aulas; e uma apreensão de sentido que convoca os órgãos dos sentidos a produzir “[...] tipos de ações que incidem sobre a sensibilidade e o estado em que o sujeito e o mundo se encontram” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Os artigos ainda nos revelaram como e de que modo as questões que figuram as VE foram assumidas pelos docentes e principalmente assumidas por quem? Os dados mostram a presença de um ensino que se alimenta da arte, não apenas como objeto, mas uma arte que está em prática no fazer cotidiano, no fazer pedagógico que se repete, mas não de modo redundante, sem sentido; mas um fazer que está na sala do ensino básico e também no ensino superior; por um professor que não se assume apenas como docente, mas como pesquisador; um educador que absorve o cotidiano, que divulga seus resultados de escolhas pedagógicas em um espaço de pesquisa da arte, onde se encontram críticos, curadores, historiadores e teóricos, conservadores de patrimônio e restauro de obras; um docente-pesquisador que entende a sala de aula como um lugar de investigação sobre as relações criadas entre a educação e a arte, seus embates, alargamentos e apropriações.

A pesquisa inserida no meio acadêmico como processo formativo do futuro professor é um desafio, pois parte do princípio da arte como prática de um saber, de suas reflexões com os sujeitos, propositora de inquietações, como um modo de assumir a própria arte, seus processos e proposições como metodologia em práticas pedagógicas e de pesquisa.

Encontrar esse perfil na escola básica, com professores atuantes e questionadores, participantes, ou não, de cursos de pós-graduação, demonstra que a arte da argumentação sobre os trâmites da vida atingiu outros patamares que não apenas dos artistas e dos espaços expositivos, mas de um público que pensa a arte como processos poéticos que nos levam a caminhos que refletem sobre a vida.

A aquisição de códigos, o desenvolvimento de habilidade visuais e manuais, a leitura como cópia usada como releitura ainda estão presentes, mas os artigos mostram um

perfil que, nos últimos dez anos, se faz presente; talvez contaminado pelos espaços expositivos que se reformularam e também, nos últimos dez anos, passaram a fazer parte do cenário nacional de proposições, como vemos na Bienal da Mercosul; talvez ainda pela orientação recebida em suas formações iniciais e formações continuadas por docentes-pesquisadores que, de forma provocativa, impulsionam os futuros professores a ir além, a ver além do visível que está na arte e na vida.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. _____. São Paulo: Ática, 1997.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells**: participatory art and the politics of spectatorship. New York: Verso, 2012. Disponível em:

<<https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/08/bishop-claire-artificial-hells-participatory-art-and-politics-spectatorship.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRINGUENTE, Ana Luiza de Oliveira. **A relação entre arte e educação e os agentes comunicativos da arte contemporânea**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19162>>. Acesso em: 2 maio 2017.

BRITO, Ronaldo; LIMA, Sueli de. **Experiência crítica**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

BUORO, Anamélia Bueno; REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. O ensino da Arte em foco. In: FECHINE, Y.; CASTILHO, K.; REBOUÇAS, M. L. M.; ALBUQUERQUE, M. (Org.). **Semiótica nas práticas sociais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. Cap. 3, p. 321.

CAETANO, Alessandra Oliveira da Silva. **Cartografias do ensino contemporâneo da arte em espaços não formais**: máquinas da visão, campos cegos e transbordamentos do visível. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4216763>. Acesso em: 23 maio 2017.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DISCINI, Norma. O semioticista. In: FECHINE, Y.; CASTILHO, K.; REBOUÇAS, M. L. M.; ALBUQUERQUE, M. (Org.). **Semiótica nas práticas sociais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. Cap. 3, p. 88-104.

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

FERNÁNDEZ, María Del Rosario Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em:

<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22007?mode=full>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
 _____. **Objeto artístico e experiência estética**. In: LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raul; OLIVEIRA, Ana Claudia de. *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: Educ: Puebla: UAP, 1999. p. 101.

_____. “Prefácio”. In: TEIXEIRA, Lucia. **As cores do discurso**: análise do discurso da crítica de arte. Niterói: EDUFF, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>>. Acesso em: 2 nov. 2106.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. 1. ed. São Pulo: Nankin: Edusp. 2014.

_____. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo, Hacker Editores. 2002.

HONORATO, Cayo. **A Formação do artista**: conjunções e disjunções entre a arte e a educação. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-125142/es.php>>. Acesso em: 31 out. 2016.

LANDOWSKI, Eric. **Entre Comunicação e Semiótica, a interação**. Parágrafo: Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 207-217, 2016.

_____. **Sociossemiótica**: uma teoria geral do sentido. *Galaxia*, São Paulo, n. 27, p. 10-20, jun. 2014a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

_____. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014b.

_____. **Presenças do outro**: ensaios de sociossemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LÁZÁR, Eszter. **Educational Turn**. *Curatorial Dictionary, tranzit.hu project*, 2012, Hungria. Disponível em: <<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>>. Acesso em: 13 maio 2016.

LIPPARD, Lucy; CHANDLER, John. **A desmaterialização da arte**. Rio de Janeiro: Artes e Ensaios, 2013.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 2015.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Semiótica como disciplina ancilar: as contribuições para a Educação. In: FECHINE, Y.; CASTILHO, K.; REBOUÇAS, M. L. M.; ALBUQUERQUE, M. (Org.). **Semiótica nas práticas sociais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. Cap. 3, p. 296-307.

_____. **Entre estética e ética, a semiótica**. In: 22.º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2013, Belém. Anais. Belém: ANPAP, 2013. p. 14-24.

_____. **Convocações Multissensoriais da Arte do Século XX**. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

_____. A estesia como condição do estético. In: _____. LANDOWSKI, Eric (Ed.). **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algridas Julien Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995. Cap. V, p. 227-236.

_____. **Estesia e experiência do sentido**. Casa: Cadernos de Semiótica Aplicada, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-12, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/3376>>. Acesso em: 6 set. 2017.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (Org.). **Curating and the educational turn**. London: Open Editions; Amsterdam: De Appel, 2010. Disponível em: <<http://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SANTOS, Mara Pereira dos. **Curadoria, pedagogia e colaboração social**. 2012. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Humanidades) – Instituto de Artes, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e797911bbc45a7527a053e1bc95da5dc/Details>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SOARES, Rosana. **A educação estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos no ensino da arte [recurso eletrônico]: desdobramentos e implicações**. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2586508>. Acesso em: 12 out. 2016.

STEINBERG, Leo. **Outros critérios: confrontos com a arte do século XX**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

TATIN, Luiz. A duração estética. In: LANDOWSKI, Eric et al. **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC; Puebla: UAP, 1999.

TEIXEIRA, Lucia. **As cores do discurso: análise do discurso da crítica de arte**. Niteroi: EDUFF, 1996.

VIDOKLE, Anton. ***Exhibition to school: unitednationsplaza***. In: O'NEILL, Paul & WILSON, Mick (Ed.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010, p. 148-156. Disponível em: <<http://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZAMBONI, Silvio Antonio. **Pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores associados, 1998.

APÊNDICE A – Ficha de informações dos artigos selecionados

Artigo	Ano	Comitê		Simpósio	Título	Autor(a)	Instituição participante
		CEAA	CEAV				
A1	2007	X			Arte e cidade como fundamento para o ensino de artes visuais: uma proposta de formação continuada para os professores da rede pública municipal de João Pessoa	Sicília Calado Freitas	UFPB
A2	2007	X			Rastros e restos: relato de uma experiência	Sandra Maria Correia Fávero	UDESC
A3	2008	X			“A lousa mágica” i - repensando uma experiência no Ensino das Artes Visuais	Angélica D’Ávila Tasquetto	UFSM/RS
A4	2008	X			Artificações, Inquietações e Experimentações em Sociologia da Arte	João Gabriel L. C. Teixeira	UNB
A5	2008	X			As manifestações do sensível de uma cidade.	Moema Martins Rebouças	UFES
A6	2008	X			Prática Pedagógica Como Prática Cultural	Leda Guimarães	UFG
A7	2008	X			“Supondo que nossos olhos são são e nunca vêm nem de menos nem de mais...”	Irene Tourinho	FAV-UFG
A8	2009		X		Construção de narrativas imagéticas digitais	Mafalda Roso	UFRGS / EB
A9	2009		X		O que falo e produzo da minha cidade	Moema Martins Rebouças	UFES
A10	2009		X		Mundo diverso: transversalidade da arte na sala de aula	Paulo César Antonini de Souza	UFSCar
A11	2009		X		Percepção, cidade e ensino de arte: ressignificando olhares e o espaço vivido.	Rosane Satie Kogushi	EB /UEL
A12	2009		X		Docência no ensino fundamental: o desafio da arte contemporânea	Cauana da Silva	FURB/ EB
A13	2010		X		O Círculo - ativando a produção plástica feminina na via UERJ/Mangueira	Isabela Frade	UERJ
A14	2010		X		De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da Liberdade em Salvador-BA	Lilian Quelle Santos de Queiroz	UFBA
A15	2010		X		A territorialidade em uma experiência docente realizada no ensino fundamental através do senso de lugar no aprendizado da arte	Maria Regina Montenegro Leite	EB /MACKENZIE
A16	2010		X		Natureza-viva: a construção de uma experiência em uma escola pública	Sandra Regina Ramalho e Oliveira	PPGAV/UDESC
A17	2011		X		Retrato e autorretrato: entre o ser artista e o ser professor	Adriano de Souza Bueno	UEL
A18	2011		X		Poética visual do feminino na educação: a identidade feminina adolescente	Daysa Darcin Alsouza	UEL

APÊNDICE A

Artigo	Ano	Comitê		Simpósio	Título	Autor(a)	Instituição participante
		CEAA	CEAV				
A19	2011		X		Interações entre linguagem visual e processos de subjetivação: um relato de experiência	Helene Paraskevi Anastasiou	UDESC
A20	2011		X		A janela de uma sala de aula como instrumento possibilitador de experiência visiva e da noção de lugar durante a docência de arte no ensino fundamental de uma escola pública	Maria Regina Montenegro	EB / MACKENZIE
A21	2012			3	Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em arte a partir da experiência do projeto Vila Educação e Arte	Carlos Weiner Mariano de Souza	USP
A22	2012			3	Arte viva via UERJ Mangueira - modelagem de corpo e lugares de convivência	Isabela Frade	UERJ
A23	2012			3	Pintura na fachada: trocas e vivências entre moradores e alunos do Jardim São Marcos - Campinas, através da intervenção urbana	Marina Mayumi Bartalini	Unicamp
A24	2012			6	Silêncios que falam	Fabiola Cirimbelli Búrigo Costa	UFSC
A25	2012			6	Relatos de um jogo: "Panorâmica Monte Serrat" - uma experiência em arte relacional em sua forma complexa	José Luiz Kinceler	UDESC
A26	2012			6	Histórias do sujeito e formação em arte	Ronaldo Alexandre de Oliveira	UEL
A27	2012			6	Correlação e fluxo sujeito objeto no princípio da aula de arte como inclusão humana essencial	Sonia Regina Fernandes	FPA
A28	2012			12	Ensinando fora do eixo: cultura visual queer	Belidson Dias Bezerra Junior	UnB
A29	2012			12	Reflexões sobre a prática pedagógica da cultura visual: uma experiência teórica, prática e educativa	Jociele Lampert	UDESC
A30	2012			12	Fotonovela: um experiência de narrativa visual na escola	Rosana de Castro	UnB
A31	2013			5	Celeida Tostes e o Círculo: aproximação criativa entre a arte colaborativa e a arte/educação	Alessandra Caetano	UERJ
A32	2013			7	Revisão sobre as vivências do projeto cotidiano de uma infância: experiências fotográficas	Julia Mariano Ferreira	UFG
A33	2013			7	Quando o cotidiano interroga o currículo: uma experiência de pesquisa	Luiz Carlos Pinheiro Ferreira	UnB
A34	2013			7	Os fluxos imagéticos do profeta Gentileza no contexto educativo	Naiara Gomes de Oliveira	UEFS

APÊNDICE A

Artigo	Ano	Comitê		Simpósio	Título	Autor(a)	Instituição participante
		CEAA	CEAV				
A35	2014		X		Experiências com a arte relacional - fendas para pensar o ensino da arte hoje	Fabiola Cirimbelli Búrigo Costa	UFSC
A36	2014		X		Entre ecossistemas artísticos: a literatura como possibilidade educativa para as artes visuais	Gláucia Augusta Lima do Nascimento	UNAMA
A37	2014		X		Mediação pedagógica na formação estética de professores: um novo olhar sobre a cidade	Maira Pêgo de Aguiar	UFES
A38	2014		X		Refluxo: a criação coletiva como metodologia de ensino contemporâneo	Yiftah Peled	UFES
A39	2015		X		O cotidiano como experiência estética - questões para pensar a arte contemporânea na escola	Ana Beatriz Campos Vaz	UFPeI
A40	2015		X		Visualidade cotidianas como estratégia educacional	Margarida Helena Camurça Martins	UNB
A41	2015			5	Descolonialismo cultural: conexões interativas com a realidade cotidiana	Ariny Denadai Bianchi	UFES
A42	2015			12	O livro de artista caminhante: compartilhamentos artísticos, processuais, itinerantes	Maria Virginia Gordilho Martins	UFBA
A43	2015			12	Bordadura como linguagem de experiências, afeto, vínculo e liberdade	Mariana Guimarães	UFG
A44	2016		X		A arte contemporânea e o cotidiano revisto em sala de aula	Ana Beatriz Campos Vaz	UFPEL
A45	2016		X		Marés: movimento da arte e da educação na vila de Manguinhos	Carla Dias de Borba	UFES
A46	2016		X		Poéticas compartilhadas: saberes, afetos e comunidade de vida	Eliane Maria Chaud	UFG
A47	2016		X		As interfaces da arte contemporânea na escola e suas potencialidades educativas	Maria Pinho Gemaque	UNIFAP
A48	2016		X		A fotografia como experiência de um olhar derramado para a cidade: outros espaços e outras temporalidades para a arte	Sandra Corrêa Vieira	IFSUL
A49	2016			6	Experiência do saber em arte e ciências - espaços verdejantes e formas comunais	Isabela Frade	UERJ